

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LEANDRO CORSICO SOUZA

**DIREITOS HUMANOS NA CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES:**

***O QUE SÃO? PARA QUE SERVEM?***

CURITIBA

2013

LEANDRO CORSICO SOUZA

**DIREITOS HUMANOS NA CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES:**

***O QUE SÃO? PARA QUE SERVEM?***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Dra. Tânia Stoltz.

CURITIBA

2013



## PARECER

Defesa de Dissertação de **LEANDRO CORSICO SOUZA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR<sup>a</sup> TANIA STOLTZ, DR<sup>a</sup> MARIA TARCISA SILVA BEGA, DR<sup>a</sup> ROBERTA KAFROUNI e DR<sup>a</sup> MARIA DE FATIMA QUINTAL DE FREITAS (Por Parecer), arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“DIREITOS HUMANOS NA CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES. O QUE SÃO? PARA QUE SERVEM?”**

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> TANIA STOLTZ		APROVADO
DR <sup>a</sup> MARIA TARCISA SILVA BEGA		APROVADO
DR <sup>a</sup> ROBERTA KAFROUNI		APROVADO
DR <sup>a</sup> MARIA DE FATIMA QUINTAL DE FREITAS (Por Parecer)		APROVADO

Curitiba, 27 de setembro de 2013.

**Prof<sup>a</sup> Dra. Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof<sup>a</sup>. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matricula: 125750

*Dedico esse trabalho à Fran, meu amor.*

*À minha família, meus queridos.*

*A todos que, de alguma forma, torceram por mim.*

*E a todos que ainda acreditam e lutam pelos Direitos Humanos!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, àqueles que amo profundamente e, sem os quais, não teria condições de fazer qualquer coisa em minha vida, quanto mais concluir uma dissertação de mestrado. Agradeço aos meus pais, José Eronides e Doralice, pelo exemplo, confiança, ajuda e orgulho. Agradeço à minha Fran, meu amor, pelo carinho, incentivo, companheirismo e compreensão. Agradeço à minha irmã, Luciane, pela alegria, deboche e ombro amigo.

Não posso deixar de agradecer, também, à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Tânia Stoltz. Não só pelos conhecimentos compartilhados, bem como pela confiança e pela incrível paciência, mas por todo o incentivo intelectual e pessoal que recebi desde que nos conhecemos. Agradeço por, em muitos momentos, acreditar em mim mais do que eu mesmo, me mobilizando, assim, a seguir em frente e continuar trabalhando.

Agradeço imensamente à banca de qualificação e de defesa pública. Agradeço à Prof<sup>a</sup> Maria de Fátima Quintal de Freitas, pela incansável vontade de ajudar, pela preocupação com meus problemas e dificuldades e pelas orientações recebidas ao longo do mestrado. Agradeço também às professoras Maria Tarcisa da Silva Bega e Roberta Kafrouni, pelas observações pertinentes, e pela disponibilidade e generosidade.

Agradeço a Agostinho e Roberta, amigos de conversas, risadas e alegrias. Ao meu primo Marcelo, artista da família e colaborador. A todos os demais amigos e familiares.

Agradeço, ainda, a todos os colegas docentes, técnico-administrativos, funcionários, estagiários e bolsistas do Setor de Educação da UFPR. Agradeço pelas palavras de apoio, pelos elogios, pela paciência com atrasos e ausências, e por me substituírem abnegadamente em meu período de licença. Sem isto não seria possível concluir este trabalho.

Agradeço aos teóricos, incentivadores, pesquisadores e militantes da educação em direitos humanos. E, por fim, agradeço a todos que, de uma forma ou outra, direta ou indiretamente, colaboraram com a realização deste trabalho.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo identificar as significações de direitos humanos de 81 (oitenta e um) participantes de capacitação em educação em direitos humanos. Assume-se como verdadeira a premissa, apontada pela literatura, de que tais direitos, construtos históricos e incompletos da humanidade, são dependentes da educação para disseminação de uma cultura com eles compatível. Neste sentido, procura-se analisar os objetivos colocados pelo Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH no que tange à capacitação de educadores, destacando sua perspectiva de disseminação e multiplicação destes direitos, através de uma formação que, para além dos conhecimentos formais, desenvolve valores e práticas. Para tanto, a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1989, 2008, 2009) é chamada com vistas à compreensão da ressignificação dos direitos humanos desencadeada pela capacitação, considerando o caráter dialético da apropriação do conhecimento humano acumulado, de caráter geral, pelo indivíduo singular. O método de identificação de núcleos de significação (Aguiar e Ozella, 2009), baseado em Vygotsky, orientou a análise dos dados. Os dados foram obtidos a partir de uma abordagem *ex post facto* de curso de educação em direitos humanos, na modalidade educação a distância, realizado em 2011 pela Universidade Federal do Paraná. Quanto às significações identificadas, um resultado preliminar diz respeito às palavras relacionadas à educação em direitos humanos. Constata-se que as palavras inseridas com maior frequência correspondem a valores e a princípios formais presentes nos marcos legais e no vocabulário jurídico destes direitos. Além disto, foram constituídos três núcleos de significação: *Definindo Direitos Humanos*, *Direitos Humanos para si e para o próximo*, e *(Re)Significando Direitos Humanos após a capacitação*. Na análise internúcleos, define-se dois perfis principais das significações: um *perfil formalista*, que concebe os direitos humanos de modo abstrato e formal, significando o processo de capacitação a partir dos conhecimentos apreendidos e ampliados; e um *perfil assistencialista*, que concebe os direitos humanos como atitudes em relação ao próximo, significando a capacitação a partir das ações a serem desenvolvidas, ainda que estas sejam descontextualizadas do estatuto histórico e social destes direitos. Tais perfis espelham a mediação realizada pela capacitação. São feitas considerações a respeito das discrepâncias e contradições entre os dados obtidos e os objetivos da educação em direitos humanos.

*Palavras chave:* educação em direitos humanos; Vygotsky; significações.

## ABSTRACT

This study's objective is to identify the meanings of human rights of 81 participants in training in human rights education. The premise pointed by literature that such rights, historical and incomplete constructions of humanity, depend on education to disseminate a culture which is compatible to theirs is taken as truthful. To this effect, this paper seeks to analyze the objectives presented in the National Program of Human Rights – PNDH and in the National Plan for Human Rights Education – PNEDH in what they refer to the training of educators, highlighting its perspective of dissemination and multiplication of these rights through a formation process which evolves values and practices, and which goes beyond formal education. In this manner, Vygotsky's cultural-historical psychology (1989, 2008, 2009) is dealt with heading resignification of human rights triggered by teacher-training, considering the dialectic character of the appropriation of accumulated human knowledge of any kind by the singular individual. The method of identifying meaning cores (Aguilar e Ozella, 2009) based on Vygotsky oriented the analysis of data. The data was obtained from an *ex post facto* approach in a course in the area of education in human rights, in the modality of distance education, which took place in 2011 in Universidade Federal do Paraná. In relation to the identified meanings, a prefatory result regards the words related to education in human rights. The words most frequently inserted correspond to formal values and principles which are present in legal frameworks and in the legal vocabulary of these rights. Furthermore, three meaning cores were constituted: *Defining Human Rights*, *Human Rights for yourself and for your neighbor*, and *(Re)Signifying Human Rights after training*. In the intercore analysis, are defined two main profiles of meanings: a *formalist profile*, which conceives human rights in an abstract and formal way, meaning the training process from the seized and expanded knowledge; and a *welfare profile*, which conceives human rights as attitudes towards fellow citizens, meaning training from the actions to be developed, even if these actions are decontextualized from the historical and social statute of these rights. Such profiles reflect the mediation training provides. Considerations are made referring to discrepancies and contradictions between the obtained data and the objectives of human rights education.

*Keywords:* human rights education; Vygotsky; meanings.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: GRUPOS DE SIGNIFICADO E FREQUÊNCIA DAS PALAVRAS SOBRE DIREITOS HUMANOS.....	80
QUADRO 2: INDICADORES E PRÉ-INDICADORES REFERENTES À PRIMEIRA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO DE SAÍDA DO CURSO.....	86
QUADRO 3: INDICADORES E PRÉ-INDICADORES REFERENTES À SEGUNDA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DE SAÍDA DO CURSO.....	88
QUADRO 4: INDICADORES E PRÉ-INDICADORES REFERENTES À TERCEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DE SAÍDA DO CURSO.....	89
QUADRO 5: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO OBTIDOS A PARTIR DOS INDICADORES.....	90



## LISTA DE SIGLAS

AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
MEC	- Ministério da Educação
PNDH	- Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
REDH	- Rede de Educação em Direitos Humanos
SDH	- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada , Alfabetização Diversidade e Inclusão
SEDH	- Secretaria Especial de Direitos Humanos
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. DIREITOS EM TODO LUGAR E EM LUGAR NENHUM: A HISTÓRIA E O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>16</b>
1.1 ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS.....	18
1.2 EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS.....	19
1.2.1 Direitos naturais e históricos.....	23
1.2.2 Diferenças entre os iguais.....	28
1.2.3 Universalismos.....	32
1.3 AS EMOÇÕES E A AUTOEVIDÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS.....	38
1.4 SÍNTESE.....	41
<b>2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POLÍTICAS E APONTAMENTOS SOBRE A CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES.....</b>	<b>45</b>
2.1 EDUCAÇÃO: DIREITO HUMANO E INSTRUMENTO PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS.....	45
2.2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES.....	48
2.3 APONTAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS ACERCA DA CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES EM DIREITOS HUMANOS.....	52
<b>3. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY E ALGUNS DOS SEUS CONCEITOS E TEMAS FUNDAMENTAIS.....</b>	<b>57</b>
3.1 ABORDAGEM DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, MEDIAÇÃO SIMBÓLICA E INTERNALIZAÇÃO.....	59
3.2 LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÕES.....	64
3.3 SIGNIFICAÇÕES E PENSAMENTO CONCEITUAL.....	68
<b>4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>72</b>
4.1 CONTEXTO, INSTRUMENTOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	73
4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	76
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>78</b>
5.1 AS PALAVRAS.....	78
5.2 IDENTIFICANDO NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	87
5.2.1 Definindo Direitos Humanos.....	92
5.2.2 Direitos Humanos para si e para o próximo.....	102
5.2.3 (Re)Significando Direitos Humanos a partir da capacitação.....	106
5.3 PERFIS DE SIGNIFICAÇÕES E MEDIAÇÃO REALIZADA.....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

Herbert Marcuse declarou, em um de seus trabalhos, que o fato da maioria ou de parte significativa da sociedade defender determinado ponto de vista não o torna menos "irracional e repreensível" (MARCUSE, 1967, p.17). É forçoso dizer que a presente pesquisa nasceu e se orienta a partir de constatação semelhante.

Em 2010, foi apresentada à sociedade civil e à opinião pública a terceira edição do Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3 (BRASIL, 2010). Ao ato seguiram-se as reações esperadas. "Ditadura marxista", "degeneração cultural" e "afrota à liberdade de expressão" são exemplos genéricos das expressões utilizadas e que deram o tom do discurso de oposição ao documento.

Admito que posso estar fazendo aqui uma generalização e, malgrado este oposicionismo radical, é razoável supor que boa parte das críticas, que podem ou não ser justas, foi direcionada a questões pontuais do supramencionado Plano. Ainda assim, causa mal-estar perceber que 64 anos após a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e que, mesmo com a publicação de duas versões do PNDH, em 1996 e 2002, parte significativa de nossa sociedade receba de forma tão negativa uma série de diretrizes, fruto de uma política de Estado (e não de governo), sobre uma temática fundamental como os direitos humanos.

Tal mal-estar, infelizmente, não pode mais ser confundido com surpresa. Qualquer observador mais astuto da realidade social percebe que, do ponto de vista das concepções da nossa população, os direitos humanos ainda são entendidos, em larga escala, como mera proteção de bandidos, empecilhos para o bom exercício da segurança pública ou mesmo como incentivo a comportamentos e práticas sociais degeneradas. "Direitos humanos para humanos direitos" - eis uma palavra de ordem bastante difundida e aprovada em nosso meio social, ainda que absolutamente contraditória quanto à trajetória e sentido do objeto que procura avaliar.

Talvez seja preciso reconhecer que um percentual significativo dos membros da nossa sociedade, mesmo que seja protegido por direitos, em

maior ou menor escala, inspirados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, não compreende e vivencia plenamente seu significado. Mesmo possuindo descontinuidades, limites e contradições, que não serão ignorados nesse trabalho, a Declaração e o desenvolvimento dos direitos humanos na modernidade constituem, na minha modesta avaliação, uma importantíssima conquista humana, um pacto civilizatório que se torna ainda mais relevante ao se levar em conta o contexto histórico da sua fundação<sup>1</sup>.

Foi, portanto, essa avaliação geral da conjuntura que me levou pela primeira vez a refletir sobre a importância dos indivíduos efetivamente se apropriarem dos direitos humanos, e não apenas de institucionalizá-los pela letra da lei e pelos órgãos públicos. A avaliação, obviamente, não é somente um *insight* pessoal: a educação de um modo geral, ela mesma um direito humano, vem sendo constantemente chamada a colaborar para criação e manutenção de uma cultura compatível com os direitos humanos estabelecidos.

Um exemplo pode ser encontrado na *Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena*, de 1993. Segundo o documento,

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1993).

Em consonância com essa exigência, o PNDH - 3 tem como um dos seus eixos orientadores a "Educação e Cultura em Direitos Humanos", sendo seu primeiro objetivo estratégico a "Implementação do Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos - PNEDH" (BRASIL, 2010). O PNEDH, que em 2006 teve publicada sua segunda edição, tem como uma das suas diretrizes

---

<sup>1</sup> Redigida e aprovada poucos anos após os horrores da 2ª Guerra Mundial - com suas dezenas de milhões de mortos, genocídios justificados por questões étnico-raciais e ameaça de destruição completa da vida humana pela utilização inédita de armas nucleares – a Declaração de 1948 pode ser interpretada como uma tentativa de reencontro dos homens com sua própria humanidade. Ou, ainda, como uma espécie de remédio para as feridas civilizatórias ainda abertas.

mais importantes a formação continuada de educadores e educadores sociais nos vários níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2009).

Minha inserção pessoal e profissional nos direitos humanos deriva dessa diretriz. Embora já na minha formação como cientista social eu tenha manifestado grande interesse nas discussões teóricas envolvendo a temática, apenas posteriormente, como servidor técnico-administrativo da Universidade Federal do Paraná – UFPR, tive a oportunidade prática de colaborar com o processo de oferta de cursos de capacitação de educadores/professores em direitos humanos promovidos pelo governo federal. Meu envolvimento se deu de modo mais intenso em sua 2ª edição, realizada na modalidade educação a distância, em 2011, na qual assumi a função de coordenador de tutoria e pude verificar mais diretamente o *feedback* dado pelos participantes à formação proposta.

O público do curso era composto, quase em sua totalidade, por professores da rede pública que, ao final da sua capacitação, apresentaram propostas de plano de ação educacional em direitos humanos a serem implementadas em suas escolas. Ainda que as atividades desenvolvidas, bem como avaliação tutorial, tenham me dado respostas imediatas sobre o desempenho dos participantes, algumas dúvidas permaneceram. Salvo melhor juízo, não é equívoco afirmar que a expectativa de capacitar educadores/professores em direitos humanos não significa uma passagem automática a profissionais da educação imersos em uma cultura de paz e de tolerância. Os sentidos dados a esta formação podem ser diversos.

Parece-me que algumas perguntas preliminares precisam ser respondidas. O que os educadores/professores - indivíduos com uma história social e pessoal - realmente apreenderam dos direitos humanos com a capacitação? Em outras palavras, o que são e para que servem os direitos humanos após uma capacitação de educadores?

Desses questionamentos, deriva a abordagem do problema dessa pesquisa, que, como de praxe, se expressa em uma pergunta fundamental: **quais significações dos direitos humanos emergem de participantes concluintes de curso de capacitação sobre o tema?**

Conforme apontam Maués e Weyl,

devemos lembrar que os direitos humanos constituem uma conquista da civilização. Essa memória nos indica que o sentido dos direitos humanos requer a compreensão ampla do social-histórico e de nosso tempo inserido na tradição do pensamento humano, exercício que talvez facilite entender as dificuldades que encerram sua realização. (MAUÉS E WEYL, 2008, p. 103).

A ideia principal aqui, em suma, é que não é correto entender os Direitos Humanos como mera abstração ou como uma atribuição natural e fixa, mas sim como produtos historicamente e culturalmente produzidos da nossa sociedade. Nesse sentido, a presente pesquisa vale-se, além da discussão conceitual acerca dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, da abordagem da psicologia histórico-cultural e, mais especificamente, de Lev S. Vygotsky (1896-1934).

Para Vygotsky (1989, 1999, 2008, 2009, 2010), a educação tem um caráter intrinsecamente social, sendo que a sua abordagem histórico-cultural concebe os sujeitos como seres ativos e em constante interação dialética com o meio. Um dos seus principais temas de investigação diz respeito à apropriação do conhecimento humano acumulado, de caráter geral, pelo indivíduo singular. Qualquer situação social de desenvolvimento só pode ser mensurada considerando estas duas dimensões, afinal, o desenvolvimento social está intimamente relacionado com o desenvolvimento individual. Assim, não é possível conceber uma sociedade avançada na defesa dos direitos humanos sem que seus cidadãos tenham se apropriado do significado destes direitos. Aquilo que é produzido na dimensão interpessoal precisa ser transformado na apropriação intrapessoal.

O objetivo principal da pesquisa é identificar as significações de direitos humanos presentes em participantes concluintes de capacitação de educadores em educação em direitos humanos. A análise se dará a partir de instrumentos básicos utilizados no processo de seleção e de conclusão do próprio curso, orientados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. Desse modo, procurarei também verificar até que ponto estes instrumentos podem dar respostas acerca destas significações.

Ligam-se a este objetivo principal alguns objetivos específicos, quais sejam: aprofundar meu conhecimento da temática e realizar uma investigação

teórica atual sobre a discussão dos direitos humanos e da educação em direitos humanos; identificar as significações atribuídas aos direitos humanos pelos educadores/professores, participantes de curso de capacitação; e, de modo complementar e geral, levantar possíveis contribuições do estudo para capacitações do gênero.

Como apresentarei em minha revisão de literatura, as pesquisas em direitos humanos são geralmente realizadas sobre o viés conceitual das Ciências Jurídicas, estendendo-se, quando muito, para os campos da Filosofia e Ciências Sociais. O presente trabalho, ainda que modestamente e sem pretensão de absoluta originalidade, busca uma nova via de interseção entre os campos supramencionados, ao trazer à discussão o campo educacional e, sobretudo, o da Psicologia da Educação. Acredito que, pelas razões aqui expostas, esta investigação poderá contribuir para a discussão teórica e metodológica da educação em direitos humanos, ressaltando a necessidade da efetiva apropriação do conhecimento humano para o desenvolvimento de uma cultura voltada à paz e à diversidade.

## 1. DIREITOS EM TODO LUGAR E EM LUGAR NENHUM: A HISTÓRIA E O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS<sup>2</sup>

Meu problema e objetivos de pesquisa, expostos há pouco, remetem obrigatoriamente a uma revisão preliminar do campo teórico atual dos direitos humanos. Obviamente, antes de passar ao exame das significações atribuídos aos direitos humanos por educadores em capacitação, é necessário observar o tratamento do tema e um pouco da sua história. Este exercício, embora simples em aparência e referências, não é de fácil execução, dada a generalidade do assunto.

Valendo-me como exemplo da introdução que o sociólogo alemão Norbert Elias dá ao seu estudo sobre o tempo (ELIAS, 1998), os direitos humanos também me parecem ser um daqueles termos amplamente conhecidos e utilizados no vocabulário comum, mas que não resistem a uma singela pergunta: "o que é?". Não que seja fácil respondê-la: um dos eixos desse levantamento, justamente, aponta para alguns dos elementos pouco objetivos ou mesmo contraditórios desta relação de direitos.

Sob esse aspecto, talvez seja necessário perguntar criticamente, como o fez Mello (2004, p. 175), "quantas categorias de direitos humanos podem haver no mundo?". Uma máxima difundida nos meios da publicidade, artes visuais e design, diz que, ao se destacar tudo, nada se destaca. O mesmo vale para o tratamento dos direitos humanos. Nas palavras de Mendez (2004)

Uma incorporação anistórica, ritualista, pragmática, indiscutível (*mainstream*) e totalizadora esvaziou lentamente o conteúdo da proposta política e acadêmica original dos direitos humanos. Da mesma forma, visto que quando tudo é prioritário na verdade nada é prioritário, quando tudo é direitos humanos [...], nada é direitos humanos. (MENDEZ, 2004, p. 14)

Não se pode negar, certamente, que na direção das críticas ao caráter genérico, descontextualizado e sem objeto dos direitos humanos, corre-se o risco de se tomar posições radicalizadas de desconsideração ou de negação destes direitos. O próprio Mendez (2004) usa o argumento acima para

---

<sup>2</sup> O título deste capítulo foi inspirado e homenageia o prefácio do cientista político Paulo Sérgio Pinheiro ao livro de Barry Glassner, *Cultura do Medo*. Tendo em vista que o mesmo não é discutido neste trabalho, não o incluí entre as referências.



a defesa da dimensão política dos direitos humanos em prejuízo da sua dimensão econômico-social.

Tais posições (como discutirei adiante) não estão em consonância, de modo geral, com a perspectiva desta pesquisa. Por outro lado, creio que um aspecto importante deve ser preservado e, mais uma vez, salientado: a discussão dos direitos humanos exige um pouco de foco. Desta forma, o levantamento teórico que segue partirá de um elemento básico que me parece indispensável à discussão, a história, para em seguida abordar alguns aspectos fundamentais do debate atual dos direitos humanos. Muito ficará de fora, por certo, mas alguma coisa se delineará.

### 1.1 ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS

Assim como ocorre com a temática dos direitos humanos de modo geral, também a sua revisão histórica, em particular, corre risco de falta de foco e objeto. Sem o desejo de diminuir o autor (que, de modo valioso, contribui com a minha pesquisa), talvez seja um bom exemplo citar, por exemplo, que Comparato (2008) inicia seu levantamento histórico dos direitos humanos considerando nada menos que o surgimento do monoteísmo e da consequente preeminência do ser humano frente a outros seres, bem como aquela que seria uma das indagações fundamentais de toda filosofia, e que expressaria, de saída, a “singularidade eminente” de cada ser, qual seja: Que é o homem? (COMPARATO, 2008, p. 1-3).

Desse modo, o alerta dado por Hunt parece-me digno de observação, na medida em que

Os direitos humanos tornaram-se tão ubíquos na atualidade que parecem requerer uma história igualmente vasta. As ideias gregas sobre a pessoa individual, as noções romanas de lei e direito, as doutrinas cristãs da alma... O risco é que a história dos direitos humanos se torne a história da civilização ocidental ou agora, às vezes, até a história do mundo inteiro. (HUNT, 2009, p. 18)

Não há dúvidas de que, mesmo antes da modernidade, ocorreram fatos e se elaboraram ideias de suma importância naquilo que, posteriormente, seria entendido como direitos humanos. Com efeito, também Poole *et al.* (2007) procuraram, ao elaborar sua antologia sobre o tema, levar em consideração uma tradição pré-moderna destes direitos, que, em sua

exposição, começa na Grécia antiga, passando por Roma, pela tradição judaico-cristã e pela tradição inglesa na alta idade média (POLLE *et al*, 2007).

A Grécia antiga teria sido, assim, a primeira civilização a desenvolver um corpo de pensamento coerente com alguns dos princípios fundamentais dos direitos humanos. Na palavra dos autores

A religião e a cultura políticas gregas são os antecedentes de reivindicações de uma lei universal que embasa nosso conceito moderno de direitos humanos. Segundo as primeiras cosmologias gregas, a humanidade existia dentro da harmonia transcendente do universo, originária da lei divina (*logos*) e ligada à vida humana pela lei (*nomos*) da *polis*, a cidade-Estado. Com efeito, já em 700 a. C. o poeta Hesíodo advertia os nobres, corajosa e decididamente, que aquele que ofendesse a Justiça (a virgem Dike, nascida de Zeus) “apontando falsa culpa” poderia receber a vingança de Zeus. Mais ou menos na mesma época, a reintrodução da escrita deu ao povo condições de ler suas leis em vez de ouvir os decretos “divinos” de seus monarcas. Apesar de sua severidade, esses editos escritos davam ao cidadão uma clara noção de seus direitos sob a lei. (POLLE *et al*, 2007, p. 14)

Ressaltam, ainda, a importância da codificação das leis por Sólon (638-559 a.C.), que colaborou decisivamente na edificação da primeira democracia na cidade-Estado de Atenas, e, com ainda maior ênfase, o desenvolvimento da filosofia grega de Platão e Aristóteles e do estoicismo. A filosofia de Platão, assim como a de Aristóteles (devedora desta primeira)<sup>3</sup>, buscou uma um princípio de justiça que ultrapassava as leis vigentes da cidade-Estado, enquanto o estoicismo postulou a interligação entre a lei natural e a lei cósmica, sendo a razão humana seu principal elo de ligação, fixadora portanto de uma “lei moral de validade universal” (POLLE *et al.*, 2009, p. 19).

O estoicismo grego teve grande influência no desenvolvimento do direito romano, e abriu caminho para as primeiras formulações acerca do direito natural. Conforme nos aponta Poole *et al*

Em conjunto com o *jus gentium* (o direito das nações), o direito natural inspirou a ideia de direitos universais para todos os seres humanos, que se estendem para além dos direitos de cidadania romana. Durante grande parte da história de Roma, a lei foi considerada suprema, superando até mesmo o imperador. O direito

---

<sup>3</sup> A exposição genérica e concisa da filosofia de Platão e Aristóteles, neste momento se dá por razões óbvias: o objetivo aqui é apenas contextualizar os antecedentes pré-modernos dos direitos humanos, sem um maior aprofundamento teórico dos aspectos filosóficos. Ademais, tendo em vista que Platão e Aristóteles estão na base de toda a filosofia e pensamento ocidentais, a discussão das suas perspectivas frente à noção moderna de direitos humanos já seria, por si só, um objeto possível de dissertação.

foi reforçado por outro legado do estoicismo, a tolerância e humanidade esclarecidas retratadas por teatrólogos como Sêneca, cujos trabalhos influenciariam mais tarde a Europa. (POOLE *et al*, 2004, p. 14)

É de conhecimento geral que a organização e codificação do direito romano exerceram decisiva influência naquilo que é entendido, em nossos dias, como "justiça" e "direito". Com efeito, a adoção da lógica do precedente jurídico, minimizando a arbitrariedade decisória de juízes e governantes, bem como o esforço no sentido de busca de inteligibilidade e validade das leis, antecipam a forma e aplicabilidade dos futuros direitos humanos.

Não se pode deixar de mencionar, também, que o advento do cristianismo no seio do império romano trouxe consigo mais elementos não desconsideráveis se desejamos desencavar algumas das raízes pré-modernas dos direitos humanos. Bobbio expressa claramente sua opinião de que aquilo que chama de "era dos direitos", "teve início no Ocidente a partir da concepção cristã da vida, segundo a qual todos os homens são irmãos enquanto filhos de Deus" (BOBBIO, 2004, p. 55).

A despeito do precioso legado de organização e codificação das leis, a cidadania romana estava sustentada principalmente na noção de dever cívico, e conseqüentemente, em um código de deveres a serem observados e obedecidos. A concepção cristã da singularidade e preciosidade da vida humana era estranha a esse contexto e emerge, portanto, como uma inovação. Com o cristianismo, diz Comparato (2008, p. 2), "a criatura humana ocupa uma posição eminente na ordem da criação". Além disto, a religião cristã não mais elege um povo ou nação específica como escolhida, colocando todos os seres humanos como filhos de Deus. Por outro lado,

essa igualdade universal dos filhos de Deus só valia, efetivamente, no plano sobrenatural, pois o cristianismo continuou admitindo, durante muitos séculos, a legitimidade da escravidão, a inferioridade natural da mulher em relação ao homem, bem como a dos povos americanos, africanos e asiáticos colonizados, em relação aos colonizadores europeus. (COMPARATO, 2008, p. 18)

Com o fim do império romano, seguindo aqui a exposição já mencionada de Poole *et al* (2007), destaca-se dentro desta trajetória preliminar (e ocidental) dos direitos humanos a chamada tradição inglesa. Tradição esta

que, conforme também aponta Comparato (2008), inicia-se fundamentalmente com a publicação da *Magna Carta* no início do século XIII.

O contexto de surgimento do documento, a princípio, não poderia ser mais estranho à história dos direitos humanos: longe de buscar amplitude e generalidade, a *Magna Carta* é, em linhas gerais, apenas uma reação de setores da nobreza inglesa face ao ônus imposto pelo rei João após sua derrota militar para a França em 1214. O rei intentava que os setores da nobreza que não participaram ativamente do conflito arcassem, ao menos, com seu prejuízo econômico (POOLE *et al*, 2007).

Pode-se afirmar que a negativa e revolta da nobreza inglesa, embora classista e setORIZADA, se registrou como um dos marcos pré-modernos dos direitos humanos pela sua linguagem. O documento refere-se a "qualquer homem livre" e, assim, insinua uma concepção igualitária e liberal que apenas irá se desenvolver plenamente na modernidade. Em termos práticos, o fato é que a designação atingiu uma parcela ínfima da população, na medida em que a maioria era formada por servos não livres. Contudo, é digno de nota que em plena baixa idade média tal vocabulário seja invocado - do mesmo modo, a subscrição de uma monarquia da época aos limites da lei também é algo merecedor de menção.

#### Segundo Comparato,

no embrião dos direitos humanos, portanto, despontou antes de tudo o valor da liberdade. Não, porém, a liberdade geral em benefício de todos, sem distinções de condição social, o que só viria a ser declarado ao final do século XVIII, mas sim liberdades específicas, em favor, principalmente, dos estamentos superiores da sociedade - o clero e a nobreza - , com algumas concessões em benefício do "Terceiro Estado", o povo (COMPARATO, 2008, p. 46)

A rebelião de setores da sociedade inglesa frente ao despotismo monárquico iria eclodir novamente no século XVII, com a Revolução Gloriosa. O Parlamento se estabeleceria, após os acontecimentos, como o limitador institucional de primeira ordem do despotismo. Mais uma vez, todavia, e agora já no devir da modernidade, a tradição inglesa dos direitos humanos não busca estabelecer uma liberdade de caráter mais amplo e irrestrito.

Não se trata aqui, somente, de apontar que o Parlamento, teoricamente representante do conjunto da sociedade, era instrumento exclusivo da classe proprietária ou burguesa da época. O fato é que o *Bill of Rights* resultante do processo tem um caráter evidentemente conservador, falando especificamente em nome da história inglesa, e fazendo menção a antigos direitos e liberdades (COMPARATO, 2008; HUNT, 2009).

Tomando como base a argumentação de Hunt (2009), e voltando agora à ambição de delimitação que estabeleci no início deste capítulo, parece-me necessário reconhecer que, se os direitos humanos não foram um construto elaborado de um momento para o outro, tampouco é convincente tentar estabelecer uma trajetória linear que remeta sua origem ao início da civilização.

A breve retrospectiva realizada até o momento evidencia, quero acreditar, argumentos no sentido de valorizar fontes pré-modernas dos direitos humanos e de, assim, buscar superar uma possível concepção de criação espontânea em um único momento histórico. Tenho que registrar, por outro lado, que foquei até aqui em momentos e experiência privilegiadas pela historiografia consultada dos direitos humanos, mas que ela está longe de encerrar as referências pré-modernas ao tema. Ao contrário, qualquer investigação de caráter histórico mais ampla, assim como as perspectivas antropológica, filosófica e religiosa, poderão apontar fontes infinitas de ideias e registros que remetem, de alguma forma, a estes direitos. Tampouco acredito ser o caso de desvalorizar estas experiências com base em supostas incongruências de base social, ou seja, pelo registro histórico de que em outros contextos, fora do Ocidente e da modernidade, haveria desvirtuações e aplicações incorretas da noção de direitos humanos: a verdade, afinal, é que tais incongruências podem ser apontadas até os dias de hoje, na sociedade ocidental moderna, sem que com isso deixe-se de reconhecer, ao menos, a existência destes direitos.

Do que se trata, em minha avaliação, é de encontrar referências concretas na história e de se estabelecer princípios fundamentais para se definir o entendimento acerca dos direitos humanos. Tal exercício se faz necessário na medida em que, conforme expus há pouco, a vastidão de

referências históricas podem dificultar consideravelmente qualquer tentativa de definição e delimitação.

Nessa direção, valho-me da delimitação proposta por Hunt (2009) em sua investigação histórica: é, portanto, a partir do século XVIII que toma forma a concepção de direitos humanos nos termos hoje aceitos e que, para fins conceituais, utilizo neste trabalho. Seus primeiros marcos históricos estabelecidos são, desse modo, a **Declaração de Independência Americana de 1776** e a **Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa de 1789**. Um pouco mais de um século e meio depois, se unirá a este grupo a **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**.

As revoluções americana e francesa e suas consequentes declarações, por certo, partilham de similaridades visíveis por afirmarem-se direitos dos indivíduos face à tirania do Estado. Contudo, tais similaridades se diluem em confronto ao que poderia ser chamado de *ethos* dos respectivos períodos revolucionários. Conforme Laffer (1988)

Para os americanos de 1776 e os seus herdeiros ideológicos, o funcionamento natural da sociedade tende a atualizar espontaneamente os direitos do homem, desde que a sociedade seja autônoma e o Estado limite suas intervenções a um mínimo. Para os franceses da Revolução e seus herdeiros ideológicos, o Direito Natural só se positiva mediante uma correção voluntarista, de iniciativa política, que transforma uma ordem social corrompida tornando-a conforme um ideal de virtude. (LAFFER, 1988, p. 130)

A Declaração de 1948 afasta-se ainda mais desse contexto por se situar em um momento histórico de reconstrução política, econômica e social. Longe do espírito de um momento revolucionário, a Declaração Universal dos Direitos Humanos surge como resposta não mais de um povo, mas do conjunto das nações, à destruição e violação da dignidade humana experimentada na segunda grande guerra.

Dada esta considerável heterogeneidade, é admirável que Hunt consiga destacar três qualidades que, encadeadas, estruturam os três documentos: os direitos humanos são neles entendidos como "**naturais** (inerentes nos seres humanos), **iguais** (os mesmos para todo mundo) e **universais** (aplicáveis por toda a parte)" (HUNT, 2009, p. 19). A reincidência

das qualidades mencionadas supera assim a diversidade de contextos históricos e, de certo modo, delimita a aplicação e entendimento do conceito.

Essas características, se por um lado fornecem uma base comum, por outro exigem um exame crítico. A suposição de naturalidade, igualdade e universalidade dos direitos está, de saída, repleta de contradições e de tautologias pouco explicativas. É a partir desta discussão, contudo, que pretendo resumir alguns dos debates e concepções atuais acerca do tema.

## 1.2 EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS

Falar em fundamentação dos direitos humanos pode incorrer, em saída, em um erro primário que é o postular algum tipo de princípio gerador ou explicativo onde, com efeito, não há nenhum. Conforme análise já consagrada de Bobbio (2004), ao se adotar a perspectiva dos direitos humanos tende-se a buscar seu fundamento, nascendo daí "a ilusão do fundamento absoluto, ou seja, uma ilusão de que - de tanto acumular razões e argumentos - terminaremos por encontrar a razão e o argumento irresistível, ao qual ninguém poderá recusar a própria adesão" (BOBBIO, 2004, p. 16).

Todavia, abandonando a ambição de expor o fundamento e não se esquecendo da dimensão histórica, é possível buscar oposições e características gerais que podem, assim, fornecer solo para a construção do entendimento do tema. Procurarei fazê-las com base nas qualidades elencadas por Hunt (2009), expostas há pouco.

### 1.2.1 Direitos naturais e históricos

A concepção de direitos naturais na modernidade está fortemente vinculada ao jusnaturalismo de filósofos como Thomas Hobbes (1588 - 1679), John Locke (1632 - 1704) e Jean-Jaques Rousseau (1712-1778). Em termos didáticos, a ideia básica que permeia o pensamento político destes autores e justifica sua filiação àquela perspectiva filosófica são "o ponto de partida (o estado de natureza), o ponto de chegada (o estado civil) e o meio através do

qual ocorre a passagem de um para outro (o contrato social)" (BOBBIO E BOVERO, 1994, p. 49) <sup>4</sup>.

Ainda que os autores difiram quanto à forma como cada um desses temas é concebido e tratado, este é o esquema básico que norteia a sua fundamentação jusnaturalista. O primeiro passo, portanto, seria examinar o ser humano em seu suposto estado natural. A busca dos fundamentos para os direitos, portanto, assentava-se naquele que parecia ser o elemento primeiro e não refutável: a natureza.

Existe um mérito não desprezível na concepção de direitos humanos naturais: os direitos caberiam assim a qualquer homem por si, a despeito do contexto de tirania e coação a que pudesse estar submetido. Outrossim, conforme também aponta Bobbio (2004), não é preciso um exame filosófico mais detalhado para perceber que a lógica que sustenta a busca da fundamentação dos direitos da natureza é extremamente limitada. Via de regra, qualquer direito pode justificar-se como natural desde que bem adaptado ou aceito em determinada realidade social. A natureza humana é ela mesma um conceito absolutamente variável quando analisada sob diferentes perspectivas históricas - o que um ser humano efetivamente é, deseja ou deve fazer é um

---

<sup>4</sup> Na explicação mais detalhada de Tosi (1999), são características fundamentais do jusnaturalismo

a) *individualismo*: "existem" (ora como dado histórico, ora como hipótese de razão) indivíduos que vivem num estado de natureza anterior à criação do Estado e que gozam de direitos inerentes e intrínsecos, tais como o direito à vida, à propriedade, à liberdade, à segurança e à igualdade frente à necessidade e à morte;

b) *o estado de natureza*: é um pressuposto comum a todos os pensadores desse período, ainda que eles o caracterizem de modo divergente:

c) *o contrato social* é entendido como um pacto artificial (não importa se histórico ou ideal) entre os indivíduos livres para a formação da sociedade civil, que, dessa maneira, supera o estado de natureza. Através desses pactos todos os indivíduos se tornam cidadãos renunciando à própria liberdade, in parte ou in toto [...] o que há em comum [...] é o caráter voluntário e "artificial" do pacto ou do contrato, que serve para garantir os direitos fundamentais do homem no estado de natureza, que eram continuamente postos em perigo pela falta de uma lei e de um Estado que tivesse a força de fazê-la respeitar;

d) *o Estado* nasce para proteger e garantir a efetiva realização desses direitos naturais inerentes aos indivíduos, que não são criados pelo Estado, mas a ele precedentes, e que o Estado tem o cômputo de proteger. (TÓSI, 1999, p. 49)



dado que se dá a partir de determinadas relações sociais, construídas e definidas historicamente. Os direitos pela ótica do jusnaturalismo, contudo, são dependentes da concepção não histórica de um estado de natureza universal, bem como de um pacto imaginário firmado por sujeitos racionais abstratos, e não pelos seres humanos concretos.

O jusnaturalismo, portanto, pode ser entendido, ele mesmo, como mais um produto histórico de uma sociedade que valorizava mais o indivíduo racional abstrato do que o *status* e a posição social (LAFFER, 1988). Contudo, "os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade" (HUNT, 2009, p. 19).

Desse modo, talvez seja necessário definir que os direitos humanos são naturais apenas como uma referência genérica ao fato de que, como diz o chavão, "para tê-los, basta sê-lo". Mas sua realização somente se efetiva na história e em sociedade. Certamente Marshall (1963) endossa tal ponto de vista com sua análise acerca do desenvolvimento dos direitos, em cada uma das suas três dimensões principais.

Embora trate nominalmente do conceito mais limitado de cidadania, as considerações de Marshall podem ser aproveitadas à discussão dos direitos humanos na medida em que o autor estabelece uma divisão e teoria de caráter geral acerca dos direitos na modernidade, que seriam constituídos pelo elemento civil, o elemento político e o elemento social. Nas suas palavras, "o elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual". Por sua vez, o elemento político refere-se ao "direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo". Finalmente, "o elemento social se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade" (MARSHALL, 1963, p. 63-64).

Pelo primeiro, deve-se entender os direitos relativos à liberdade de expressão, de imprensa, de pensamento, de religião, assim como o direito à propriedade e à justiça, que ganha conotação especial por representar o direito

à defesa, em igualdade com os demais cidadãos, de todos os direitos anteriormente citados. Os direitos políticos dizem respeito à possibilidade de eleger representante nas esferas cabíveis do poder público, assim como à possibilidade de ser eleito para tal fim. Os direitos sociais, aos quais Marshall dedica mais atenção em seu trabalho, correspondem ao acesso ao mínimo do padrão de civilização vigente, expresso na prerrogativa do conforto e da segurança materiais (SAES, 2003). Entram nesta dimensão o direito à educação, saúde, previdência, seguro-desemprego e demais programas de renda mínima para os que são incapazes de manter-se por meio da livre negociação de salário ou renda no mercado de trabalho. Exposto isto, preciso pormenorizar duas questões, que serão de grande valia para a discussão a seguir.

A primeira diz respeito à sequência lógica e evolutiva que Marshall estabelece entre os elementos civil, político e social da cidadania. Carvalho (2001) explica essa sequência ao dizer que

as liberdades civis vieram primeiro, garantidas por um Judiciário cada vez mais independente do Executivo. Com base no exercício das liberdades, expandiram-se os direitos políticos consolidados pelos partidos e pelo Legislativo. Finalmente, pela ação dos partidos e do Congresso, votaram-se os direitos sociais, postos em prática pelo Executivo. A base de tudo isso eram as liberdades civis (CARVALHO, 2001, p. 220).

A sequência é lógica porque prevê um esquema no qual as liberdades civis permitiram a reivindicação de direitos políticos que, uma vez consolidados, levaram os representantes eleitos da população ao governo, que assim implementou os direitos sociais. Ou seja, pela sua própria natureza, uma dimensão dos direitos levaria gradativamente à outra, até que o processo estivesse completo. Por outro lado, a sequência também é evolutiva porque ordena os elementos civis, políticos e sociais em estágios que devem ser percorridos, *nesta ordem*, para sua efetivação.

A segunda questão é relativa à emergência de quadros institucionais que colocam em prática as prerrogativas dos direitos.

É importante notar que, na ótica de nosso autor, não basta que tais direitos sejam 'declarados' e figurem nalgum texto legal para que eles se concretizem e possam ser considerados em plena operação na vida real. Segundo Marshall, a concretização de cada um desses tipos de direito depende da emergência de quadros institucionais específicos. (SAES, 2003, p. 11).

Como aponta Saes (2003), o autor compreende a diferença entre os direitos de fato e o mero formalismo jurídico. Embora a “letra da lei” possa assegurar qualquer direito, só é possível falar em direitos quando observada a atuação de instituições correspondentes.

Ainda que salutar e coerente no que tange aos seus aspectos históricos e institucionais, a perspectiva de Marshall acerca do desenvolvimento dos direitos tem um equívoco óbvio, expresso na noção de evolução. Em primeiro lugar, é preciso salientar que a sequência linear que propõe entre direitos civis, políticos e sociais pode até funcionar dentro da sua observação acerca do desenvolvimento da cidadania inglesa dos séculos XVII ao XX, mas deixa de fora diversos outros cenários.

Um exemplo elementar diz respeito ao próprio cenário brasileiro, afinal, como interpreta Carvalho

a cronologia e a lógica da seqüência [...] foram invertidas no Brasil. Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da seqüência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide de direitos foi colocada de cabeça para baixo (CARVALHO, 2001, p. 219 - 220).

Além disto, considera-se que, em escala global, pode-se até verificar algumas conquistas de caráter na trajetória dos direitos humanos, mas é errado supor que tal estado de coisas transcorre em etapas bem definidas e contínuas. Leve-se em consideração o contexto já citado da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O início do século XX marca o advento do totalitarismo, uma violenta ruptura com a tradição humanista de direitos iniciada no século XVIII.

#### Segundo Laffer (1997)

O totalitarismo, em suma, é uma proposta inédita de organização da sociedade que escapa ao senso comum (*sensus communis*) do estar entre os homens (*inter-hominesesse*), posto que, desconcertante para qualquer medida ou critério razoável de Justiça tradicionalmente relacionado à punição proporcional ao ato punível; a distribuição eqüitativa de bens e situações e a boa-fé inerente ao *pacta sunt servanda*. É, com efeito, uma nova forma de governo que, ao almejar a dominação total através do uso da ideologia e do emprego do terror para promover a ubiqüidade do medo, fez do campo de concentração

o seu paradigma organizacional. Fundamenta-se, assim, no pressuposto de que os seres humanos, independentemente do que fazem ou aspiram, podem, a qualquer momento, ser qualificados como *inimigos objetivos* e encarados como supérfluos para a sociedade. Tal convicção explicitamente assumida pelo totalitarismo, de que os seres humanos são supérfluos e descartáveis, representa uma contestação frontal à idéia do valor da pessoa humana enquanto *valor-fonte* da legitimidade da ordem jurídica, como formulada pela tradição, senão como verdade pelo menos como conjectura plausível da organização da vida em sociedade. (LAFER, 1997, p. 57)

Ou seja, a emergência dos direitos humanos na modernidade não implica, em contrapartida, em algum tipo de lei sociológica na qual os fatos históricos da modernidade estariam calcados, cada vez mais, no desenvolvimento ou evolução destes direitos. A concepção de *evolução* dos direitos humanos parece-me conduzir para uma cilada ao, apontando corretamente o caráter histórico dos mesmos, retornar a uma lógica implacável da natureza (na qual um elemento mais simples leva ao mais complexo, de forma etapista e gradual).

Parto do princípio, dessa forma, de que a observação do desenvolvimento dos direitos humanos deve buscar abrir mão desta perspectiva naturalista (e, porque não dizer, otimista), em benefício de um realismo que aponte as descontinuidades e rupturas do movimento histórico.

### 1.2.2 Diferenças entre os iguais

A segunda qualidade dos direitos humanos diz respeito à igualdade de todos perante a lei. Trata-se, evidentemente, de um elemento constitutivo e fundamental destes direitos e marca (ainda que formal) do direito na modernidade. O supramencionado Marshall (1963), inclusive, propõe sua concepção evolutiva dos direitos como uma explicação a uma irresistível onda igualitária que tomaria o lugar das sociedades tradicionais baseadas no *status* social. A proclamada igualdade dos homens no estado de natureza é algo que está também na base do jusnaturalismo (LAFER, 1988; BOBBIO, 2004).

A reflexão acerca da igualdade, sobretudo se colocada sob um viés histórico e sociológico, traz algumas indagações gerais que julgo aqui pertinentes, quais sejam: a plena igualdade perante a lei é, de fato, algo possível em nossa sociedade? Os direitos têm todos o mesmo estatuto com

vistas a dar conta desta igualdade? E, por fim, esta igualdade é sempre desejável?

Acredito que a melhor forma de tentar responder essas questões é buscar algumas das exposições e debates acerca da relação entre as chamadas gerações de direitos humanos. Consagradas na historiografia do tema e utilizadas no vocabulário da própria Organização das Nações Unidas - ONU, as três gerações dos direitos humanos são definidas didaticamente por Benevides (1994), para quem

é bem conhecida a classificação das três gerações dos direitos humanos, historicamente situadas, e que, de certa forma, corresponderiam àqueles ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. A *primeira geração*, englobando os direitos civis e políticos e as liberdades individuais, fruto da longa marcha das ideias liberais, teria sua inserção histórica marcada pelas conquistas da 'democracia americana'. A *segunda geração*, correspondente aos direitos econômicos e sociais, basicamente vinculados ao mundo do trabalho, estaria associada às lutas socialistas na Europa, e sempre referidas ao ideal de igualdade. A *terceira geração*, entendida como o conjunto de direitos decorrentes do ideal de fraternidade e solidariedade [...], corresponde ao direito à autodeterminação e passou a incluir, mais recentemente, o direito ao meio ambiente saudável, ao usufruto dos bens qualificados como 'patrimônios da humanidade' (BENEVIDES, 1994, p. 219 - 220).

Ainda que a Declaração da Conferência de Viena (1993) postule a interrelação e interdependência entre as três gerações de direitos, ratificando de certo modo a indivisibilidade constante da Declaração Universal de 1948, se faz necessário levar em conta as profundas contradições ao menos entre as suas primeiras.

A igualdade perante a lei da primeira geração de direitos humanos refere-se basicamente à garantia das liberdades individuais a todos e ao fim dos privilégios de classe dos primeiros estados do *Ancien Régime*. A igualdade no que tange às condições de vida não estava na pauta. Ela fundamentará a segunda geração, centrada nas condições de produção da sobrevivência e de acesso aos bens econômicos e sociais produzidos coletivamente.

Distante de ser apenas uma distinção conceitual didática, a primeira e segunda gerações dos direitos humanos apresentam oposições e contradições consideráveis entre si. Para Tosi (1999), existe uma irreconciliável diferença,

de caráter ontológico, entre os princípios que fundamentam as respectivas gerações. Nas suas palavras

É importante sublinhar que os direitos do pensamento liberal têm o seu núcleo central nos assim chamados 'direitos de liberdade', que são fundamentalmente os direitos do indivíduo (burguês) à liberdade, à propriedade, à segurança. O Estado limita-se à garantia dos direitos individuais através da lei, sem intervir ativamente na sua promoção. Por isso, esses direitos são chamados de direitos de *liberdade negativa*, porque têm como objetivo a não intervenção do Estado na esfera dos direitos individuais. (TOSI, 1999, p. 50)

A segunda geração, por sua vez, liga-se a tradição socialista no sentido de buscar diminuir as desigualdades socioeconômicas - para tanto, fundamenta-se no princípio dos "direitos de crédito" que, ao contrário, exigem a intervenção do Estado com vistas às garantias sociais. Bobbio (2004) emitirá opinião semelhante ao dizer que os direitos individuais dizem respeito a *liberdades*, enquanto os direitos sociais referem-se a *poderes*. Para Laffer (1988), por sua vez, há uma diferença no que diz respeito ao sujeito passivo do direito em cada uma das gerações: na primeira, o indivíduo, uma vez que estes direitos têm como limite apenas o reconhecimento do direito alheio, e na segunda, o Estado, que representa a responsabilidade coletiva de atendê-los.

Ainda que minha exposição seja rápida, não incorro em erro ao afirmar que estas oposições pautaram, em larga escala, o debate político dos séculos XIX e XX. A opção pelas liberdades individuais ou pela igualdade social colaborou decisivamente na definição dos campos da direita e da esquerda. Dentro da história recente e no âmbito das relações internacionais, esteve também no cerne ideológico da própria guerra fria, com as proclamadas opções pela primeira ou segunda gerações dos direitos humanos pelos blocos capitalista e socialista.

Tais reflexões levam-me a conclusão geral de que os direitos humanos não estão alheios ou imunes às clivagens do meio social. Sabe-se que a sociedade não é um todo homogêneo e estável, compreende antes uma unidade contraditória entre os grupos ou classes sociais. A própria concepção de direito deve contemplar, desse modo, a diferenciação de interesses e posições sociais.

Diz Laffer que

na análise dos processos de asserção e mudança dos direitos do Homem na História, creio que é útil recorrer à distinção entre a perspectiva *ex parte populi* - a dos que são submetidos ao poder - e a perspectiva *ex parte principis* - a dos que detêm o poder e buscam conservá-lo. (LAFFER, 1988, p. 125)

Desse modo, entende-se que a própria caracterização ou especificação dos direitos humanos referem-se a relações de poder. O estabelecimento de direitos beneficiam especialmente classes de pessoas em detrimento de outras. A definição de Weber (1999), clássica no campo sociológico, aponta que poder é, justamente, a probabilidade de impor sua vontade mesmo sob resistência. Conforme nos diz Bobbio

É preciso partir da afirmação óbvia de que não se pode instituir um direito em favor de uma categoria de pessoas sem suprimir o direito de outras categorias de pessoas. O direito a não ser escravizado implica a eliminação do direito de possuir escravos, assim como o direito de não ser torturado implica a eliminação do direito de torturar. (BOBBIO, 2004, p. 41)

Examinada esta questões, penso que preciso, por fim, fazer menção a uma questão contemporânea no que diz respeito à igualdade de direitos e os direitos humanos. Tomada indistintamente, a promoção da igualdade pode alavancar uma compreensão de injustiça e homogeneização.

Explico um pouco melhor: conforme o debate entre a primeira e segunda geração dos direitos humanos, entende-se que os direitos econômicos e sociais postulam um tratamento desigual por parte do Estado para com indivíduos objetivamente também desiguais. Afinal, um tratamento radicalmente isonômico reproduziria a desigualdade existente do ponto de vista material na sociedade capitalista. Tal fato representaria, assim, a institucionalização da injustiça social.

No mesmo sentido, é preciso considerar a emergência das reivindicações dos chamados "novos sujeitos" no campo dos direitos humanos, nas quais as palavras de ordem "diferença" e "diversidade" têm importância fundamental. Tome-se o exemplo dos movimentos gays e feministas que, no campo educacional, defendem sua inserção dentro de temática intitulada *diversidade sexual* e de gênero.

Conforme nos diz Cohn (2002, p. 42 *apud* FREITAS, 2005, p.53), a aceitação generalizada da diferença tem como contrapartida a indiferença. Não

se trata, portanto, de simplesmente reduzir todas as desigualdades a um discurso que as harmoniza e as torna naturais<sup>5</sup>.

.Não é possível pensar na igualdade abstratamente enquanto as diferenças em nossa sociedade são um dado concreto. Em seu atual estado, pode-se dizer que a igualdade nos direitos humanos deve ser pensada em termos de equidade, ou seja, na exigência de tratamento justo a todos considerando as suas necessidades específicas.

### 1.2.3 Universalismos

A fundação das Nações Unidas e a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* na década de 1940 trouxe consigo a esperança de uma universalidade efetiva, ou seja, de uma aplicação dos direitos humanos em todas as partes do mundo. Como expus acima, as declarações da Independência Americana e dos Direitos do Homem da Revolução Francesa já remetiam a uma universalidade no século XVIII, mas os inéditos arranjo institucional internacional e consenso em escala global pareciam realizar o que antes podia ser interpretado apenas como *slogan* ou utopia. Segundo Tosi (2002)

Aparentemente, estaria realizando-se a esperança kantiana de um progresso moral da humanidade cujo *signum prognosticum et rememorativum* seria justamente a existência desse *corpus* de direitos universais que realizariam o ponto de vista cosmopolita (*weltbürgerlich*) auspiciado e preconizado pelo grande filósofo iluminista alemão. (TOSI, 2002, p. 48)

A consolidação dos direitos humanos no século XX dá sentido, dessa forma, a definição de Luño (1995), para quem

Os direitos humanos geralmente vêm a ser entendidos como um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos a nível nacional e internacional. (LUÑO, 1995, p. 46)

---

<sup>5</sup> Embora a frase já tenha se tornado quase um chavão, não posso discordar de Santos, quanto este diz que "as pessoas e os grupos sociais têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza". (SANTOS, 1997, p. 122).



O estabelecimento de uma esfera internacional de proteção dos direitos humanos trouxe consigo duas consequências básicas: primeira, um "afrouxamento" da noção tradicional de soberania nacional, em benefício do conceito de cidadania internacional que, a partir dos órgãos internacionais, desafia a cidadania restrita ao Estado nacional; segunda, o estabelecimento da condição de sujeito de direito internacional que, mesmo esquecido ou perseguido por sua nação, pode ter acesso a auxílio e proteção institucional com base somente na sua condição humana (e não na sua nacionalidade) (PIOVESAN, 2004, p. 23).

É nessa direção que Bobbio ventila a hipótese de que

os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização com direitos positivos universais. A Declaração Universal contém em germe a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos universais. (BOBBIO, 2004, p. 30).

O próprio autor reconhece, contudo, que o movimento mencionado logo acima é apenas uma previsão futura ou mesmo um desejo de desenvolvimento, incapaz de ser confirmado neste momento histórico. Não se trata, de maneira alguma, de negar aqui as realizações das Nações Unidas e demais agências correlatas, que lograram, desde a sua fundação, êxito considerável na manutenção da paz e na observação, proteção e difusão dos direitos humanos a nível internacional. Não obstante, faz-se necessário pensar novamente em Weber (1999) e, agora, em sua definição de Estado através do seu meio específico: o monopólio legítimo do uso da violência. É sabido que os organismos internacionais, por sua vez, possuem instrumentos diretivos e não necessariamente coativos para a ação (BOBBIO, 2004, p. 37).

Piovesan (2004) alerta para a complementaridade necessária entre os sistemas regionais e internacionais de proteção aos direitos, mas, novamente, é preciso reconhecer que essa relação nem sempre é simples. Blocos internacionais como a União Europeia trouxeram para o primeiro plano o debate acerca do enfraquecimento cada vez maior dos Estados Nacionais e o estabelecimento efetivo de uma soberania internacional, mas, em grande

medida, o anárquico "estado de natureza" hobbesiano ainda reina nas relações internacionais.

Bobbio e Bovero alertam, ao examinar o estado de natureza no jusnaturalismo de Thomas Hobbes, que sob a leitura imediata de um cenário ideal e sem história (estendido como estado de natureza universal), existe a descrição de casos de estado de natureza parcial, o primeiro deles justamente "o estado da relação entre grupos sociais independentes, em particular, no tempo de Hobbes, entre Estados Soberanos" (BOBBIO E BOVERO, 1994, p. 50). Deriva desse cenário que a proteção internacional aos direitos humanos e, conseqüentemente, que aquilo que mencionei como efetivação do seu caráter universal, ainda tem muito no que avançar para uma realização completa. A colaboração dos Estados nacionais ainda é rigorosamente necessária para a proteção dos direitos humanos, sendo que, em contrapartida, "quanto mais um governo for autoritário em relação à liberdade dos seus cidadãos, tanto mais será libertário [...] em face da autoridade internacional" (BOBBIO, 2004, p. 38). Em resumo, as nações mais violadoras de direitos humanos são aquelas menos dispostas a colaborar com os órgãos internacionais responsáveis pela sua observação.

Faz-se necessário questionar, contudo, que ainda que fosse viável um ente internacional com status de Estado, ele seria desejável? Estamos tão certos dos direitos humanos estabelecidos que estaríamos dispostos a utilizar a força de um império global para defendê-los (ou mesmo impô-los às sociedades reticentes)?

Santos (1997, p. 111-112) defende a tese de que, neste modelo de autoproclamada universalidade, "os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado - uma forma de globalização de cima-para-baixo". A solução provisória seria assumir que toda cultura tende a definir seus valores como os mais abrangentes e, por isso mesmo, universais. Admitiria-se, assim, que os nossos valores universais são sempre limitados, ou apenas mais um, por mais elaborado que seja, dentro das diferentes perspectivas e visões de mundo existentes.

Os direitos humanos são, para Santos, os "topos" da cultura ocidental moderna, ou "os lugares comuns retóricos" mais abrangentes desta última, que, desse modo, "funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos" (SANTOS, 1997, p. 115). Este efeito relacional, contudo, não se aplica quando da simples transposição dos mesmos de uma cultura para outra.

Algumas considerações do campo da antropologia podem colaborar no entendimento desta premissa. Nas palavras de Segato (2006)

é evidente a dificuldade, a partir da perspectiva antropológica, de conviver com o projeto universal – senão universalizante – dos direitos humanos. A antropologia, ao longo do século XX, tentou trabalhar a consciência da humanidade para perceber e aceitar a variedade das perspectivas culturais e dos conceitos de bem. A empreitada, contudo, alcançou seu limite no momento presente, quando as culturas consideradas mais distantes, segundo a perspectiva ocidental, têm de dialogar e negociar seus direitos nos foros estabelecidos por seus respectivos Estados nacionais. Isso não torna obsoleto o projeto da antropologia como área de conhecimento mas, de certa maneira, o desloca. (SEGATO, 2006, p. 217).

Finn (2006) aponta que os direitos humanos, calcados em uma história do desenvolvimento dos direitos individuais, sob a qual se assenta até hoje, enfrentam imensas dificuldades em serem reconhecidos (ao menos neste formato ocidental), por exemplo, por grupos indígenas latino-americanos, estruturados em um modo de vida e de sociabilidade mais comunitária ou coletiva. Nações cuja legislação é fortemente inspirada pela moral religiosa, como no caso dos países islâmicos, apresentam rejeição semelhante.

Considerando dificuldades do tipo, o campo dos direitos humanos, nas últimas décadas (mais especificamente, a partir da década de 1980), tem deslocado cada vez mais a problemática da efetivação dos direitos "do plano da titularidade formal de sujeitos individuais para a dimensão das práticas sociais e da realização de concepções individuais e coletivas de vida boa" (KOERNER, 2002, p. 89). Não se pretende com isso, certamente, ignorar os apelos de intervenção internacional em caso de violações, contudo, valoriza-se uma postura menos "salvacionista" e impositiva no trato com outros contextos socioculturais. Todavia, conforme indicação de Finn (2006), esta dimensão dos direitos coletivos ainda é problemática e incipiente dentro de todo o acúmulo histórico e jurídico dos direitos humanos.

Levada ao extremo, tal problematização, de acordo com os pontos que citei acima, pode ter como contrapartida uma posição relativista radical, ou seja, de não se admitir qualquer base de valores comuns, e ainda menos de direitos, dada a diversidade de sistemas culturais no mundo. Por essa perspectiva, obviamente, qualquer tentativa de se postular uma humanidade unitária ou direitos humanos soa como um plano de hegemonia cultural. Os seres humanos estariam assim encerrados nos costumes, valores, símbolos e representações de mundo dados pelas suas respectivas culturas.

Como resposta a este relativismo que concebe as sociedades e culturas como totalidades fechadas, Segato (2006) destaca a tarefa de levar em consideração

as relatividades internas que introduzem fissuras no suposto consenso monolítico de valores que, por vezes, erroneamente atribuímos às culturas. Por menor que seja a aldeia, sempre haverá nela dissenso e grupos com interesses que se chocam. É a partir daí que os direitos humanos fazem eco às aspirações de um desses grupos. (SEGATO, 2006, p. 218)

Por outro lado, é possível pensar que algumas bases comuns e princípios elementares são localizáveis nas diferentes sociedades. Finn (2006) concorda com Kersting (2001) que existem, em última instância, "interesses biológicos" fundamentais a serem preservados em qualquer grupo social, quais sejam a existência e subsistência humanas, ainda que se estas se realizem de forma diferente nos diversos contextos culturais. A autora aponta que os direitos humanos podem superar esta limitação contextual ao serem vivenciados, ainda, "na própria diversidade, no sentir-se igual, livre e digno em cada grupo social, de acordo com cada cultura" (FINN, 2006, p. 53) .

Uma formulação um pouco mais precisa das possibilidades dos direitos humanos frente à pluralidade cultural do mundo é a do supramencionado Santos (1997). Seu foco não está nas condições mínimas para a existência e nos modos de se vivenciar os direitos humanos, mas sim nos requisitos para o seu diálogo intercultural. Retomando o que citei acima, se é fato que toda cultura tem seu sistema de valores mais abrangentes, considerados universais, o caminho para os direitos humanos, "topos" da sociedade individualista ocidental, é a busca de alternativas de diálogo com universos de sentido e de valores diversos.

Nessa direção é que surge sua proposta da hermenêutica diatópica (SANTOS, 1997, p. 115), que longe de buscar a verdade, a superação ou a síntese da contraposição de diferentes culturas, apenas estabelece alguns requisitos para a sua comunicação. O principal deles, sem dúvida é "o reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural. A hermenêutica diatópica desenvolve-se tanto na identificação local como na inteligibilidade translocal das incompletudes" (SANTOS, 1997, p. 118)

Esta identificação na diferença e reconhecimento das incompletudes implica no seguinte quadro: se julgamos verdadeiro que os direitos humanos têm algo a dizer e contribuir com diferentes realidades socioculturais, é evidente que estas também apontam lacunas e deficiências dos direitos humanos. Os direitos humanos ainda teriam potencialidades, portanto, enquanto desencadeadores deste diálogo intercultural, e não como uma bússola que aponta para a verdadeira humanidade.

Um exemplo mais prático dessa condição pode ser encontrado, por exemplo, nas reivindicações de direitos humanos em países islâmicos nas últimas décadas. O Ocidente as respondeu com corriqueiros planos e receituários de modernização e democratização nos moldes das sociedades contemporâneas, sejam capitalistas ou socialistas, com resultados quase sempre negativos<sup>6</sup>.

A avaliação de Santos (1997, p. 118-120), ao promover a hermenêutica diatópica entre os "topos" dos direitos humanos e os "topos" da *umma* da cultura islâmica mostra que a mensagem do Corão e do Suna destaca a inerente dignidade do ser humano a despeito da sua condição social, religiosa ou de gênero. No contexto social atual da cultura islâmica, portanto, é mais provável que a promoção dessa dignidade se dê no interior de um debate religioso esclarecido do que em um projeto de secularização e racionalização (identificado com o desenvolvimento dos direitos humanos no Ocidente).

---

<sup>6</sup> São casos ilustrativos, aqui, o apoio dos Estados Unidos aos planos de "ocidentalização" do Irã pelo Xá Mohammad Reza Pahlevi, que redundou na revolução iraniana de 1979 e na chegada ao poder dos aiatolás, bem como a invasão do Afeganistão pela União Soviética, também em 1979, em nome da secularização e da manutenção de direitos sociais - que, em seu fracasso, abriu espaço para a ascensão posterior dos fundamentalistas do Talibã.

Por mais que pareça contraditório, a literatura consultada aponta que o universal não é somente um, mas vários. Todas culturas pretendem-se universais e acreditam professar valores superiores, que podem assim ser adotados em qualquer lugar. A cultura ocidental moderna não é diferente, e os direitos humanos são muitas vezes utilizados neste sentido, ou seja, como meros instrumentos de hegemonia cultural. A sua promoção, portanto, precisa passar pelo diálogo com as outras culturas e pela compreensão mínima das suas particularidades.

### 1.3 AS EMOÇÕES E A AUTOEVIDÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS

As reflexões acerca dos limites e possibilidades dos direitos humanos frente à multiplicidade de culturas apontaram mais uma vez, em minha avaliação, para a relação contraditória entre suas especificidades históricas e regionais e a presença de valores que lhe são comuns em outras realidades, fontes e, por que não dizer, perspectivas epistêmicas. Considera-se - como já fiz anteriormente, diga-se - que os direitos humanos são produtos históricos e culturais da sociedade moderna ocidental, todavia, admite-se que muitos dos seus fundamentos são compartilhados em diferentes tempos e sociedades.

Assim como o exame desses dois elementos parece-me apontar para a complementaridade, o mesmo pode valer para as dimensões racional e emocional do sujeito de direitos. Simultâneo à emergência dos direitos humanos é o desenvolvimento do iluminismo e da centralidade dada à razão. Mesmo perspectivas da filosofia política divergentes como as do jusnaturalismo, do cosmopolitismo kantiano ou do marxismo, têm como denominador, além da sua importância para o desenvolvimento dos direitos humanos, o pertencimento ao projeto iluminista de modernidade.

As emoções, por esse viés, são analisadas pela sua irracionalidade e como uma dimensão a ser superada pelo uso adequado da razão. Seja no processo civilizador (ELIAS, 1994) ou no desencantamento/racionalização do mundo (WEBER, 1999) subentende-se o arrefecimento das manifestações de ordem volitiva em benefício da conduta racional. Os direitos humanos poderiam ser entendidos, assim, como produtos desse processo de civilização ou

racionalização, na medida que se constituem em um juízo racional acerca das necessidades do homem e da preservação humana, relegando as emoções à violência e à barbárie.

Hunt (2005, 2009) introduz, em minha avaliação, uma abordagem inovadora ao inverter tal orientação. O aspecto originalíssimo dos seus trabalhos é, justamente, privilegiar os elementos emocionais da história dos direitos humanos, trazendo assim novos e importantes pressupostos para a discussão do tema.

Acima, utilizei uma definição da autora para a discussão daqueles que chamei de fundamentos (ainda que provisórios e discutíveis) dos direitos humanos: igualdade, naturalidade e universalidade. Contudo, um outro elemento, igualmente constante nos principais documentos históricos de declaração dos direitos humanos, ainda não foi mencionado: a **autoevidência**.

Todas as três declarações paradigmáticas fazem referências, de uma forma ou de outra, a um suposto caráter autoevidente dos direitos humanos. O que isto significa, em última instância? Uma resposta mais apressada poderia localizar neste ponto uma prova incontestada da naturalidade destes direitos, mas um argumento do tipo não se sustenta frente às limitações do jusnaturalismo aqui já apontadas. Uma resposta mais satisfatória indica um *ethos* ou sentimento coletivo que antecede às próprias declarações de direitos consagradas.

Segundo Hunt (2005,2009), esse sentimento coletivo não é resultado, todavia, de uma filiação filosófica ou moral de cunho racional. No seu entendimento, a existência dos direitos humanos

depende tanto das emoções quanto da razão. A reivindicação de autoevidência se baseia em última análise num apelo emocional: ela é convincente se ressoa dentro de cada indivíduo. Além disto, temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação. (HUNT, 2009, p.25)

A autora postula que a difusão dos direitos humanos deve-se, sobretudo, a um prévio desenvolvimento no meio social, no século XVIII, de duas qualidades emocionais/afetivas que lhe são indispensáveis: a empatia e a autonomia. "Os direitos humanos dependem tanto do domínio de si mesmo

como do reconhecimento de que todos os outros são igualmente senhores de si" (HUNT, 2009, p. 28).

O desenvolvimento da empatia seria fortemente devedor da popularização de romances epistolares do século XVIII como *Júlia*, *Pamela* e *Clarissa*. Mais do que a moral ou os acontecimentos ali discutidos, o principal diferencial do romance epistolar diz respeito à fortíssima identificação entre personagem principal e leitor, gerada pela estrutura da narrativa. Este fator, junto da imensa popularidade destes romances no século XVIII, explica sua repercussão para uma sensibilidade que se desenvolvia. As desventuras das protagonistas engendraram assim "torrentes emocionais" mesmo em leitores de gênero, geração ou nacionalidade estranhos à personagem - e não são poucos os relatos de leitores - muitos homens e idosos - que assumiam como seus os dramas vividos pelas jovens mulheres dos livros (HUNT, 2005, 2009).

#### Na mesma direção

Na década de 1750, as famílias aristocráticas inglesas tinham deixado de usar correias para guiar o caminhar de seus filhos, desmamavam os bebês mais cedo e, como crianças já não eram enroladas em panos, ensinavam mais cedo o uso do banheiro na hora de fazer as necessidades, sinal de uma ênfase crescente na independência. (HUNT, 2009, p.63)

Tais mudanças somavam-se a outras como o cuidado e o pudor com os próprios excrementos corporais, o silêncio na apreciação de espetáculos musicais e a maior separação dos indivíduos nos espaços residenciais (*Idem*, p. 82-87). Todas estas apontam para o autocontrole, a independência e a autonomia individual. Nesse sentido, seguem-se também as noções de autonomia e preservação corporal, através do crescente repúdio às flagelações públicas e da aversão à tortura.

Tamanho desenvolvimento emocional preparou terreno para os direitos humanos que seriam declarados em 1776 e 1789. A própria etimologia da palavra emoção denota uma força criadora por meio das quais as coisas são mobilizadas ou acontecem. A sociologia clássica de Weber (1999), ao tratar da ação afetiva, postula que

O comportamento estritamente afetivo está, do mesmo modo, no limite ou além daquilo que é a ação conscientemente orientada 'pelo sentido'; pode ser uma reação desenfreada a um estímulo não-



cotidiano. Trata-se de sublimação, quando a ação afetivamente condicionada aparece como descarga consciente do estado emocional: nesse caso encontra-se geralmente (mas nem sempre) no caminho para a 'racionalização' em termos valorativos ou para a ação referente a fins, ou para ambas. (WEBER, 1999, p.15)

O desenvolvimento dos direitos humanos nesta perspectiva aponta para uma afetividade (a empatia e autonomia) que foi direcionada posteriormente a uma racionalização com relação a valores (as declarações de direitos). Além de trazer elementos fundamentais para o entendimento da gênese destes direitos, a perspectiva de Hunt lhe dá um novo sentido ao declarar que

qualquer relato de mudança histórica deve no fim das contas explicar a alteração das mentes individuais. Para que os direitos humanos se tornassem autoevidentes, as pessoas comuns precisaram ter novas compreensões que nasceram de novos tipos de sentimentos (HUNT, 2009, p.33)

Em relação com a história, a cultura, as instituições, os textos legais, a autora aponta para a importância de observação dos direitos humanos na sua esfera individual, ou seja, na sua compreensão, vivência e sentimento nos sujeitos concretos.

#### 1.4 SÍNTESE

Tendo em vista a quantidade de temas e subtemas brevemente elencados neste capítulo, convém uma síntese final com vistas a atender, ainda que de modo provisório, minha pretensão de delimitação do lugar dos direitos humanos. Creio que o melhor modo de fazê-lo é através de alguns princípios ou características básicas observáveis com base nos trabalhos consultados e em minha avaliação crítica.

Em primeiro lugar, trabalhos como os de Poole *et al* (2007), Comparato (2008), Laffer (1988), Hunt (2009) e Bobbio (2004) apontam para o **caráter histórico dos direitos humanos**. Os direitos humanos só podem ser entendidos como naturais na medida em que são constructos sociais que atingem todo ser humano, independente do status social ou de qualquer atribuição de ordem sociocultural. Contudo, possuem uma história vinculada à modernidade ocidental e mais especificamente aos "direitos do homem" do século XVIII, constantes nas declarações estadunidense de 1776 e da revolução francesa de 1789, e aos "direitos humanos" da declaração universal

das Nações Unidas de 1948. A apreensão destes direitos precisa passar, desse modo, pela consciência histórica.

Todavia, julgo ser equivocada a tendência à interpretação dessa história pelo paradigma da evolução, conforme ventilado por Comparato (2008) e melhor determinado na teoria das três dimensões da cidadania de Marshall (1963). Trabalhos como os de Laffer (1988), Carvalho (2001) e Saes (2003) levantam críticas e descontinuidades históricas que desencorajam uma perspectiva meramente acumulativa ou etapista da constituição dos direitos. Não me parece existir, assim, qualquer caminho pré-determinado para o desenvolvimento dos direitos humanos, estando estes sempre imersos nas pautas e conflitos de determinado contexto histórico.

Teóricos clássicos como Weber (1999) e Arent (2001) já apontaram em suas obras a dimensão de poder que perpassa as relações sociais. Nesse sentido, acho ilustrativa a leitura que Saffioti faz do conceito de poder na obra de Michel Foucault, sintetizando-o como “constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em campos sociais de força” (SAFFIOTI, 1992, p. 185). Os direitos humanos certamente estão no interior destas constelações, conforme apontam Laffer (1988) e Bobbio (2004).

Ao se tomar, por exemplo, o debate entre a primeira e a segunda geração de direitos, correspondentes aos direitos negativos e aos de crédito, adotados no devir histórico pelos movimentos liberais e socialistas, respectivamente, acredito que a questão fundamental não está na opção deliberada por uma outra, mas na explicitação das suas tensões. Tenho simpatia pela opção de Santos (1997) pela segunda geração de direitos sociais, justificada pela sua maior abrangência, ou seja, por conter em si também a defesa das liberdades individuais frente ao Estado - dando conta de forma mais efetiva, portando, da indissociabilidade de direitos proclamada na declaração universal de 1948.

Todavia, julgo mais adequado focalizar a contradição entre as gerações do que valorizar um estatuto fechado. Concordo nesse aspecto, portanto, com a interpretação de Flores (2009) dos **direitos humanos como**

**processos**, ou seja, compreendidos por meio das lutas travadas para a aquisição de bens materiais e imateriais, positivadas posteriormente nas leis.

Esta perspectiva de análise colabora também para a desmistificação dos direitos humanos como dogmas universais acima dos contextos socioculturais locais. Noções de direitos de cima para baixo, de civilização versus barbárie e de sociedades humanitariamente avançadas contra sociedades atrasadas não me parecem assim as mais eficazes no trato destes direitos. Santos (1997) ressalta a inerente incompletude dos direitos humanos face à multiplicidade de culturas, assim como Koerner (2002), Finn (2006) e Segato (2006) apresentam dificuldade para sua transposição a contextos diferentes, além das inevitáveis barreiras da relação entre o global e o local.

Desse ponto de vista, portanto, parece-me que os **direitos humanos precisam ser dialógicos**, e não impositivos. Nas relações com culturas diversas, o respeito aos requisitos do diálogo intercultural apontados por Santos (1997) manifesta-se como necessário.

Mas mesmo dentro da cultural ocidental, é necessário reconhecer que o acesso à tradição e ao discurso dos direitos humanos apresenta grande variação quanto à respectiva posição social. Segundo Bourdieu, o conjunto de questões que se referem a

um certo tipo de renovação das relações sociais, na forma simbólica das relações sociais, suscita respostas muito mais favoráveis quando se sobe na hierarquia social e na hierarquia segundo o nível de instrução (BOURDIEU, 1983, p. 178)

O estabelecimento dos direitos humanos como verdades incontestes parece-me levar à direção do discurso do politicamente correto, ou seja, a um sistema de valores e normas linguísticas, melhor dominadas por aqueles com maior capital cultural, que simplesmente pune ou silencia àqueles que não dominam os seus signos. A promoção dos direitos humanos está vinculada assim ao diálogo (que pressupõe reciprocidade e direito à fala) sobre direitos humanos, sob o risco de não possuir qualquer potencialidade pedagógica.

Por fim, considerações como as de Mello (2004), Piovesan (2004), Bobbio (2004) e Bobbio e Bovero (1994) indicam as barreiras ao cumprimento e proteção aos direitos humanos em nível nacional e internacional. As Nações

Unidas e agências internacionais, bem como as letras da lei (sejam a das declarações e convenções internacionais ou aquelas das constituições nacionais), têm um espectro de ação limitado no que diz respeito à defesa dos direitos.

Evidentemente, o aperfeiçoamento das instituições tem um papel importante nesse sentido, mas é fato que a **sensibilização para os direitos humanos** as antecede e as efetiva, conforme Hunt (2006, 2009). Seus trabalhos salientam a necessidade de vivência ou apropriação dos direitos humanos pelos indivíduos. Ademais, os sujeitos de direitos são integrais: precisam ser considerados em sua racionalidade, mas também em seus desejos e emoções, afinal, estas também são constitutivas dos seres humanos.

Entendo, portanto, os direitos humanos como produtos históricos e culturais incompletos, de natureza processual, positivados em declarações e marcos legais, que expressam nossa concepção moderna de humanidade em termos de natureza e história, igualdade e equidade, universalidade e diferença, e que são dependentes da sensibilidade de tomar para si as necessidades e sofrimentos dos outros, e da disposição de não tolerar arbitrariedades e violência contra qualquer outro ser humano.

Hunt, ao sintetizar sua abordagem, afirma que

Meu argumento depende da noção de que ler relatos de tortura ou romances epistolares teve efeitos físicos que se traduziram em mudanças cerebrais e tornaram a sair do cérebro como novos conceitos sobre a organização da vida social e política. [...] Estou tentando chamar a atenção para o que acontece dentro das mentes individuais. Esse poderia parecer um lugar óbvio para procurar uma explicação das mudanças sociais e políticas transformadoras, mas as mentes individuais - salvo a de grandes pensadores e escritores - têm sido surpreendentemente negligenciadas nos trabalhos recentes das ciências humanas e sociais. A atenção tem se voltado para o contexto social e cultural e não para o modo como as mentes individuais compreendem e remodelam esse contexto. (HUNT, 2009, p. 32-33)

Delineia-se assim a possibilidade da passagem do campo institucional dos direitos humanos para a sua apreensão cultural e existência nas mentes individuais. Este novo lugar dos direitos humanos não se situa mais exclusivamente no campo jurídico ou sociológico, mas em dois terrenos aparentemente distantes: a Educação e, mais especificamente, a Psicologia. Convêm, portanto, examiná-los.

## 2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POLÍTICAS E APONTAMENTOS SOBRE A CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES

Creio que o capítulo anterior apontou, senão de forma inequívoca, ao menos com argumentos dignos de apreciação, que o escopo exclusivamente jurídico ou institucional tem dificuldades em dar conta da realização dos direitos humanos. Sem um fundamento indiscutível que os oriente e positive (BOBBIO, 2004; BOTO, 2005), estes direitos são largamente dependentes de uma cultura voltada à paz, tolerância e compreensão que os justifique.

Considerando este postulado, faço abaixo uma breve discussão acerca da relação entre educação e direitos humanos, um levantamento dos marcos legais a respeito do tema e, por fim, apontamentos acerca da capacitação de educadores em educação em direitos humanos.

### 2.1 EDUCAÇÃO: DIREITO HUMANO E INSTRUMENTO PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS

Em certa medida, e ainda que aparentemente contraditório, os direitos possuem um estatuto ontológico (ou uma essência) que, na verdade, precisa ser sempre construído e reinterado. Disso depende sua sobrevivência. Nas palavras de Boto

A relação da sociedade diante da categoria operatória dos direitos humanos exige necessariamente que sua própria constituição seja observada mediante o crivo da história; e, no mesmo esquadro, que a reflexão seja pautada pela diretriz de normas coletivas pensadas como universalmente válidas. Isso é artifício, como a própria cultura. Existem leis naturais que possam conferir dignidade à clivagem do direito? Não. Quem “fabrica” a idéia de direito é o homem. Por seu turno, o ser humano é – também ele, em alguma medida – sujeito de sua própria construção: da natureza, por intermédio da sociedade, o homem se faz cultura. (BOTO, 2005, p. 780)

Como tentei demonstrar, a natureza dos direitos humanos é cultural e histórica e, deste modo, demanda uma determinada formação para seu exercício. Os direitos humanos não se revelam *per se*, mas estão relacionados a um tipo de sujeito histórico com determinadas características e competências. Por essa razão, a educação, embora direito humano constante

na Declaração Universal de 1948 em seu artigo 26<sup>o</sup> <sup>7</sup>, por vezes se coloca como pressuposto deste tipo de direitos - é vista ao mesmo tempo, portanto, como direito e pré-condição. Como diz Carbonari, a "educação é, a um só tempo, um direito humano e também uma mediação histórica, institucional e subjetiva, para a efetivação do conjunto dos direitos humanos" (CARBONARI, 2007, p.182).

Marshall, em trabalho aqui já citado (1963), estabelece uma diferença qualitativa entre a educação e os demais direitos sociais. Ao contrário dos demais serviços deste tipo, que passam a ser reivindicados no século XX, a educação é colocada como elemento essencial à cidadania já no século XIX (lembrando que, embora seja possível fazer algumas generalizações teóricas a partir do autor, elas ainda aplicam-se melhor ao caso inglês).

Sua especificidade vai além desta singularidade histórica: a educação tem um papel fundamental para a cidadania por ser o instrumento que permite o exercício pleno da liberdade civil e da democracia política. Segundo Marshall, "os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e a escrever" (MARSHALL, 1963, p. 73). Do mesmo modo, era cada vez mais evidente que "a democracia política necessitava de um eleitorado educado" (MARSHALL, 1963, p. 74).

Episódio semelhante acontece na argumentação de Mendez (2004). Defendendo a primazia dos direitos políticos sobre os econômicos e sociais como forma de recuperar o estatuto original dos direitos humanos e sua capacidade de mobilização, o autor procede uma inversão dentro da taxonomia habitual ao classificar o direito à educação dentre os primeiros. Sua justificativa é que

Na atual etapa do desenvolvimento tecnológico, em que o acesso ao conhecimento constitui a variável decisiva e fundamental de uma existência humana digna, que constitui a finalidade última dos direitos humanos, o direito à educação não pode ser submetido a qualquer tipo de negociação, devendo ser entendido como prioridade tão absoluta quanto a abolição da escravidão ou da tortura. (MENDEZ, 2004, p. 12)

---

<sup>7</sup> "Todo ser humano tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos nos estágios elementares e fundamentais. A educação elementar deve ser obrigatória. A educação técnica e profissional deve ser colocada à disposição de todos, e a educação superior deve ser igualmente acessível a todos com base no mérito" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000, p. 12).

Sacristán (2002) defende argumento semelhante ao dizer que “a educação inclui o cidadão nas sociedades modernas: carecer dela é ficar excluído da participação social” (SACRISTÁN, 2002, p. 151). Haveria, ainda, para o autor, outros aspectos para reforçar a relação entre educação e direitos humanos. Em um momento em que os movimentos sociais representam sujeitos em busca de inclusão social; em que regimes autoritários de direita e ditaduras comunistas são substituídos pelo sistema democrático; em que os interesses econômicos avançam sobre as outras necessidades do ser humano; e no qual a globalização diminui a influência dos Estados nacionais; far-se-ia necessária uma nova propagação de valores cívicos, missão que a instituição escolar estaria apta e precisaria realizar.

Não me cabe afirmar se concordo inteiramente com o panorama traçado, mas não faltam evidências de que cada vez mais a educação é exigida no sentido de formar o cidadão e o sujeito de direitos. Boto (2005), por sua vez, corrobora essa linha de pensamento ao entender que

o ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública;

a educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar;

o direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas. (BOTO, 2005, p. 779)

O desenvolvimento do direito à educação perpassa aquelas três gerações básicas dos direitos humanos, tendo em vista que possui um desdobramento semelhante. A educação enquanto direito humano torna-se cada vez mais abrangente em suas ambições, assim como os direitos humanos em si incorporaram novas lutas e questões em cada uma de suas novas gerações.

## 2.2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES

O papel estratégico da educação e as bases para a educação em direitos humanos já estavam lançadas quando da Declaração Universal de 1948, considerando que o supramencionado artigo 26º, além de dispor formalmente sobre o direito humano à educação, estabelece que

A educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve fomentar as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000, p. 12)

Maia (2007) indica que antes mesmo da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena de 1993 (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1996), que pauta a educação em direitos humanos de forma mais definitiva, tratados internacionais como o Pacto internacional de direitos econômicos, sociais e culturais (1966), Pacto internacional de direitos civis e políticos (1966), Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1968), Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes (1984), Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979), Convenção sobre os direitos da criança (1989), além de relatórios periódicos e demais documentos de controle emitidos pelos Estados ou órgãos de controle, tratam de algum modo da educação e de processos educacionais complementares aos demais direitos estabelecidos.

Como aponta Adorno (2010), foi a partir da supracitada Conferência Mundial de 1993 que se recomendou a elaboração de planos nacionais voltados a promoção e proteção dos direitos humanos nos diferentes países. Antes disso, mais especificamente a partir da década de 1980, o tema emerge no Brasil no contexto da redemocratização da sociedade brasileira após quase duas décadas de ditadura militar (VIOLA, 2007; CARVALHO, 2001). Havia a necessidade de se estabelecer políticas e diretrizes para uma cultura de respeito à dignidade humana, frente a um legado recente de graves violações por parte do Estado. Do mesmo modo, a reinstauração do ambiente



democrático tornava natural o anseio por se discutir os problemas da sociedade brasileira e, assim, avaliar a forma como se dava o acesso da população aos demais direitos humanos básicos. Nas palavras de Viola

Pensava-se a democracia como forma de estabilidade política mesmo em uma sociedade na qual a cidadania apresenta elevados índices de desigualdade, relações de violência, crescente desintegração social e a população é submetida à discriminação econômica. Dissipada a neblina autoritária, os direitos humanos depararam-se com múltiplas portas e seus movimentos e fechar e abrir caminhos que se alternam entre o piso sólido e o solo movediço. (VIOLA, 2007, p.128,)

Grande parte dessa discussão se materializou na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - não por acaso intitulada "constituição cidadã" -, que estabelece direitos fundamentais largamente inspirados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e pelas discussões acerca do tema na época. Somente após a já mencionada inspiração da Conferência Mundial de 1993, contudo, é que a formulação de diretrizes mais concretas, sistematizadas em um plano nacional, se efetiva. Assim, em 13 de maio de 1996 foi publicada a primeira edição do PNDH, seguida da segunda edição em 2002 e da terceira em 2010.

Diz Adorno que os "Programas Nacionais de Direitos são, antes de medidas governamentais, políticas de Estado" (ADORNO, 2010, p. 10). O fato das duas primeiras edições terem sido elaboradas e publicadas no governo Fernando Henrique Cardoso enquanto a última edição data do governo Lula não implica, dessa forma, em mudanças drásticas quanto ao seu objetivo e conteúdo. Ainda segundo Adorno (2010), embora algumas inovações possam ser observadas no que tange às diferentes edições, de um modo geral elas se caracterizam pela continuidade. A terceira e última edição, evidentemente, possui um leque de diretrizes e dimensões abordadas mais amplo que as anteriores, mas esta é uma consequência previsível de um processo de maior acúmulo e discussão<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> A polêmica levantada quando da sua publicação, já mencionada na Introdução desta dissertação, se explicaria mais pela mobilização de setores conservadores da nossa sociedade e pelo ano eleitoral de 2010 do que por qualquer outro motivo, segundo a própria avaliação de Adorno (2010).

A terceira edição do PNDH (BRASIL, 2010), em sua apresentação assinada pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva, destaca de saída

a parceria entre a SEDH e o MEC<sup>9</sup> para priorizar no próximo decênio o Plano de Educação de Educação em Direitos Humanos, eixo *mais estratégico* para transformar o Brasil num país onde, de fato, todos assimilem os sentimentos de solidariedade e respeito à pessoa humana. (BRASIL, 2010, p.12, grifo meu)

A importância atribuída à educação em direitos humanos reflete-se posteriormente no fato do tema encabeçar, sozinho, um dos sete eixos orientadores do PNDH (*Eixo V*) e, mais que isso, ser classificado mais uma vez como "prioritário" e "estratégico" frente aos demais (BRASIL, 2010, p. 18). Todavia, as concepções e diretrizes a respeito da educação em direitos humanos, no PNDH são direcionadas a outro documento específico, qual seja o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH. A própria concepção de educação em direitos humanos é tirada deste último, e o primeiro e mais importante objetivo para a diretriz estratégia 18, a "Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer a cultura de direitos", é justamente a implementação do PNEDH.

A primeira edição do PNEDH data de 2003, enquanto a segunda e atual edição é a de 2006 (BRASIL, 2009). Ou seja, são anteriores a própria edição corrente do PNDH. O documento entende a educação em direitos humanos

como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos, participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2009, p. 25)

---

<sup>9</sup> O documento refere-se aqui à Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH, hoje designada apenas Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e com a sigla SDH, e ao Ministério da Educação e Cultura - MEC.

A educação em direitos humanos consistiria desse modo em três dimensões fundamentais, quais sejam

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (BRASIL, 2009, p. 32)

Por uma questão de síntese, não cabe aqui mencionar todos os objetivos e avaliações constantes do PNEDH, mas é importante registrar seus cinco eixos fundamentais de ação, quais sejam:

- a) educação básica;
- b) educação superior;
- c) educação não-formal;
- d) educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança;
- e) educação e mídia (BRASIL, 2009).

Com vistas à temática da presente pesquisa, faz-se necessário destacar também que já em suas linhas de ação gerais o Plano prevê a formação e capacitação de profissionais, sendo sua primeira diretriz

promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH (BRASIL, 2009, p. 29)

A questão da formação de profissionais da educação é novamente abordada no eixo concernente à educação básica. Esta é entendida no PNEDH com base nas diretrizes do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos - PMEDH, de 2005, que estabelece que "a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem" (*apud* BRASIL, 2009, p. 31). E assim, nesse sentido, coloca como ação programática no que diz respeito à educação básica

estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, sua reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos (BRASIL, 2009, p. 33).

Parte-se da noção, aqui, de que os educadores precisam ser capacitados e sensibilizados para a temática, de modo a multiplicar nos seus respectivos ambientes de trabalho os esforços para promoção dos direitos humanos na educação básica. Ou seja, grande parte das iniciativas para o desenvolvimento de uma cultura compatível com os direitos humanos se concentra na inferência de que, antes de tudo, o educador precisa ser educado, para então, em uma nova etapa, passar a desenvolver conteúdos e ações junto às crianças, adolescentes e adultos com os quais trabalha.

### 2.3 APONTAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS ACERCA DA CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES EM DIREITOS HUMANOS

Conforme trabalho de Benevides (2007), antes mesmo da primeira edição do PNEDH, registram-se ações no sentido da promoção e defesa dos direitos humanos no ambiente escolar. A necessidade de capacitação dos educadores para a discussão da temática também já era prevista. Tal condição é antecipada pela autora na ideia de que a educação em direitos humanos e seus objetivos passam pela necessidade de um processo educativo caracterizado por algumas qualidades específicas, que podem ser reduzidas a

[...]três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. *Deve abranger, igualmente, educadores e educandos.* (BENEVIDES, 2007, p. 32, grifo meu)

A consulta a trabalhos como os de Benevides (2007), Ramos (2011), Schilling (2008), Araújo (2008), Carvalho *et al* (2004), Carvalho (2007), Dias (2007), Candau (2008), Carbonari (2007) e Rifiotis (2007) indica algumas questões finais a serem expostas ao se analisar os processos de capacitação de educadores em direitos humanos frente aos elementos acima elencados do PNDH e PNEDH, bem como a conceituação de Benevides (2007). Tentarei expô-las de modo sintético e integrado.

Um primeiro ponto diz respeito à própria exigência de democracia e equidade colocada no interior dos espaços educativos. Por certo, não é possível defender valores como a dignidade, a liberdade e a igualdade inerentes à pessoa humana se no próprio ambiente de difusão destes são

encontradas situações flagrantes de autoritarismo e discriminação, contrários à sociedade democrática. Do ponto de vista da educação em direitos humanos para educadores, portanto, acredito ser necessário problematizar a própria prática educativa destes profissionais com vistas à promoção dos direitos humanos.

Nesse sentido, a consideração de Araújo é salutar

Embora a democracia seja motivo suficiente para que esforços sejam feitos para a sua conquista no âmbito mais geral de uma sociedade, nas escolas, além dos princípios de democracia e justiça deve ser levado em consideração o princípio de 'equidade'. (ARAÚJO, 2008, pág. 166).

Creio que o fundamental a se considerar, sob o aspecto da equidade, é que a educação em direitos humanos deve se fundar no reconhecimento da igualdade de direitos de cada um, bem como no direito de cada um ser diferente (Candau, 2008; Dias, 2007; Ramos, 2011). Mais do que a simples retórica, é preciso reconhecer que o ambiente escolar é marcado por inúmeras diferenças, sejam relativas às funções desempenhadas, ao capital cultural ou a origem social daqueles que dividem o mesmo espaço educativo. Desse modo

Somos conscientes que toda luta no Brasil por uma educação para todos representa a afirmação de nosso país como uma república. Com essa luta, espera-se garantir efetivamente a igualdade. Porém, é preciso estar alerta para que a ideia do "para todos" não seja incorporada na educação nacional uma orientação que despreze as diferenças. Não se pode garantir a igualdade sem a devida tolerância com a diferença. (DIAS, 2007, pág. 453).

Outrossim, conforme já mencionado, a educação em direitos humanos está implicada em um processo de mudança cultural, o que exige um tipo de tolerância diferente daquela que estanca as diferenças em campos de força não comunicáveis. Höffe (2003 *apud* PINHEIRO, 2010) define esse como um primeiro estágio de tolerância, intitulada tolerância passiva, em que a máxima competência desenvolvida é a de acatar as particularidades alheias. A educação em direitos humanos pede, portanto, o desenvolvimento de uma tolerância mais ativa e cívica, caracterizada pela aceitação sequencial da dignidade do outro, considerando suas particularidades, e no debate público das normas de convivência comuns.

Aqui se manifesta novamente a necessidade de diálogo nos processos educativos referentes à educação em direitos humanos, valorizado por Candau (2008) e Ramos (2011). Não se trata, evidentemente, de defender uma simples exposição variada e indistinta de concepções, mas de orientar os processos de formação, inclusive a de educadores, a partir das concepções existentes, de modo a se realizar uma efetiva produção do conhecimento e da diferença.

Segundo Dias

É na relação que o sujeito contrai com os valores que a cultura e a sociedade definem para si mesmas, que a ação educativa se efetiva. A ideia do respeito ao saber do outro só é possível mediante práticas educativas dialógicas, traz consigo a possibilidade de, junto, educadores e educandos construir processos de emancipação humanos que repercutem em seus modos de sentir, de pensar e de agir frente ao mundo, aos outros sociais e a si próprios (DIAS, 2007, pág. 454).

Por fim, a literatura consultada indica uma questão importante que perpassa as experiências anteriores de capacitação de educadores na educação em direitos humanos (CARVALHO *et al*, 2004; CARVALHO, 2007; TAVARES, 2007; RIFIOTIS, 2007): qual seja os riscos de um processo educativo meramente formal, que apenas propaga conteúdos e valores cívicos relacionados à legislação em direitos humanos sem mobilizar os profissionais da educação para a ação. Ora, se o próprio PNEDH parte da ideia dos educadores capacitados como multiplicadores dos direitos humanos, o mínimo que se exige do processo de capacitação é uma efetiva mobilização destes profissionais para a temática.

Carvalho *et al* (2004) e Carvalho (2007), descrevendo experiência no Projeto Direitos Humanos e Cidadania nas Escolas<sup>10</sup> explica que, antes do processo de formação de professores em si, verificou-se um amplo domínio, entre os participantes, do discurso pedagógico oficial acerca da importância dos processos educativos voltados à prática da cidadania e dos direitos humanos. Em suma, o problema identificado nos estudos não dizia respeito ao desconhecimento dos conteúdos relacionados ao tema, nem tampouco da importância de discussão do tema dentro do espaço escolar, mas sim na sua

---

<sup>10</sup> Desenvolvido sob sua coordenação e realizado através de convênio firmado entre a Cátedra USP/UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância e a Faculdade de Educação da USP, com vistas a formação de professores nesta temática.

relação contraditória com condutas e ações cotidianas, bem como no discurso informal produzido diante de situações rotineiras (CARVALHO *et al*, 2004, p. 439). Daí sua conclusão de que "não raramente a escola acaba por contribuir para a manutenção de um enorme e indesejável fosso entre a proclamação dos direitos e sua efetivação" (CARVALHO *et al*, 2004, p. 437).

Rifiotis (2007) realiza discussão análoga ao preocupar-se justamente com esta dimensão vivencial dos direitos humanos na capacitação de educadores. Sua intenção é valorizar o sujeito de direitos em detrimento do mero ensino de padrões culturais exemplares de cunho legalista. A conclusão, nas suas palavras, é que

a educação e as lutas por direitos num tal contexto, se não forem feitas com o sujeito podem - no limite - desobrigá-lo de seu lugar efetivo de sujeito da ação, e tirar-lhe o protagonismo (RIFIOTIS, 2007, pág. 242).

Iniciativas como a de Araújo (2008) e Schilling (2008), embora não tratem do problema com maior minúcia, também problematizam a preocupação com metodologias que superem o discurso oficial e que, assim, valorizem a capacitação na temática a partir de situações concretas da realidade educacional ou escolar. Tal consideração traz consigo a preocupação com a qualidade e a forma de mediação, expressa nas metodologias adotadas na educação em direitos humanos. Assim

A formação dos educadores em direitos humanos deve privilegiar as metodologias ativas e participativas de forma a envolver e despertar o interesse, sem esquecer que contextos específicos carecem de abordagens próprias para cada um deles. É necessário estabelecer processos que articulem teoria e conduta, que estimulem o compromisso com os vários níveis das práticas sociais e que favoreçam a sensibilização, a análise e compreensão da realidade. (TAVARES, 2007, pág. 491).

Com essa citação, acredito ter chegado, assim como no capítulo anterior, à importância da dimensão interna dos sujeitos de direitos para a efetivação dos direitos humanos, pensados agora em seu processo educativo. A funcionalidade dos marcos legais e dos programas de promoção dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, passa, por certo, pelo cumprimento dos seus objetivos. E estes, por sua vez, também no que tange à capacitação de educadores com vistas à promoção dos direitos humanos, passam pela efetiva apropriação e sensibilização destes profissionais para a

temática, não apenas em sua dimensão retórica, mas em algo devidamente relacionado com a sua atuação profissional e a sua vivência.



### 3. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY E ALGUNS DOS SEUS CONCEITOS E TEMAS FUNDAMENTAIS

Mencionei mais de uma vez, nos capítulos anteriores, meu interesse acerca dos processos concernentes à apreensão de significações dos direitos humanos, bem como sua importância para o entendimento dos mesmos e para a análise das políticas relativas à educação em direitos humanos. Antes, valorizei também a opção surpreendente de Hunt (2005,2009) em centrar a história dos direitos humanos nos estudos de processos que se desencadearam, nas suas próprias palavras, em mentes individuais, entendidas aqui pelo conhecimento, sentimentos e vivências das pessoas concretas, e não como biografia intelectual de ilustres "criadores" dos direitos humanos.

Contudo, tais menções e opções de cunho teórico, bem como o já manifesto interesse na psicologia, trazem a necessidade de se embasar esta relação entre o desenvolvimento histórico dos direitos humanos e os processos referentes a sua internalização pelos sujeitos individuais. Esta é, portanto, a principal meta deste capítulo.

Certa nebulosidade envolve de saída a questão: vale ressaltar, por exemplo, que o campo sociológico em si tem como paradigma ainda não resolvido a dicotomia ou tensão entre indivíduo e sociedade. Seria pretensão da minha parte interpretar que a psicologia histórico-cultural de Lev S. Vygotsky (1896-1934) dá uma resposta definitiva nesse sentido, mas acredito ao menos que apresenta uma série de contribuições importantes para o tratamento do tema. Vygotsky, embora tenha tido uma existência física breve (morreu com apenas 38 anos), produziu uma vasta obra teórica, sendo que, para servir de base nesta investigação, consultei trabalhos consagrados como *A Formação Social da Mente* (1989), *Pensamento e Linguagem* (2008), *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2009), *Psicologia Pedagógica* (2010), *O Desenvolvimento Psicológico na Infância* (1999), o volume 2 das *Obras Escolhidas* (1993) e a coletânea com outros representantes da psicologia histórico-cultural *Psicologia e Pedagogia* (1991).

Fontes biográficas como Van der Veer e Valsiner (2001) e Blanck (1996) apontam, com efeito, uma urgência no processo de formação e de produção intelectual de Vygotsky. Originário de uma família judia que valorizava a formação intelectual, dedicou-se aos estudos desde muito cedo e aos 19 anos, em 1915, concluiu ensaio sobre Hamlet iniciado na adolescência. Em sua juventude, suas principais áreas de interesse eram a história, a literatura e a filologia, mas decidiu por não segui-las face às restrições de caráter antissemita do governo czarista de então, que não permitiam um judeu como funcionário do Estado e, portanto, como professor de alguma instituição estatal - assim, iniciou estudo em medicina, mudando para o curso de direito posteriormente.

Novamente apoiando-me em Van der Veer e Valsiner (2001) e Blanck (1996), é curioso constatar, portanto, que Vygotsky não teve em sua vida qualquer tipo de formação acadêmica oficial em psicologia, sendo mesmo assim responsável por toda uma nova abordagem desta ciência. Os mencionados trabalhos biográficos apontam para o fato de que foi principalmente o interesse nos estudos em educação que aproximaram Vygotsky deste campo. Sua capacidade de identificação dos paradigmas e dilemas do campo psicológico do seu tempo e o ineditismo das suas pretensões, logo o colocaram em contato com outros pesquisadores, que em seguida se tornariam seguidores/colaboradores.

Durante sua trajetória profissional, Vygotsky atuou em inúmeros institutos e centros de pesquisa da antiga União Soviética. Nisso foi um devedor da revolução bolchevique e da derrubada das leis antissemitas que assombravam seu futuro profissional durante a juventude. Segundo Blanck (1996, p. 35), Vygotsky chegou a ser, sim, um bolchevique de carteirinha. O desenvolvimento do seu trabalho, do mesmo modo, insere-se dentro dos novos ares culturais do período que se seguiu à revolução russa.

Todavia, como parte significativa da *intelligentsia* soviética de então, acabou posteriormente mal visto pelo regime stalinista, sendo que por cerca de vinte anos após sua morte teve seus trabalhos banidos da União Soviética. Somente com a reabertura e a negação do stalinismo promovida por Kruschev é que teve sua obra reeditada.

Para além destas discussões políticas de ordem prática, o fato é que a psicologia histórico-cultural fundada por Vygotsky tem uma óbvia e determinante influência do materialismo histórico dialético e da leitura atenta que o autor faz da obra marxista. Fiel à dialética hegeliana/marxiana, contudo, Vygotsky recusou-se a fazer uma simples transposição do marxismo à psicologia, o que em sua avaliação implicaria em uma deformação grosseira de ambos (ROSA e MONTERO, 1996, p 70-71).

Essa sua leitura não dogmática do materialismo histórico foi um dos fatores que explicam a perseguição à sua obra. Sua inspiração marxista dialoga com a filosofia de Baruch Espinosa (1632-1677), com trabalhos sobre literatura e arte, bem como com a leitura crítica dos principais nomes da psicologia de sua época, chegando assim à síntese criativa que é a sua psicologia histórico-cultural (VAN DER VEER E VALSINER, 2001).

Feita esta apresentação, parto para a discussão daqueles que julgo serem os principais conceitos e elementos da obra de Vygotsky para se pensar meu objeto estudo e subsidiar minha análise posterior.

### 3.1 ABORDAGEM DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, MEDIAÇÃO SIMBÓLICA E INTERNALIZAÇÃO

Ainda ancorando-me em Blanck (1996, p. 42-43), é preciso considerar que a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, acima mencionada, não está estruturada em bases completamente acabadas. Em função da própria trajetória do autor, marcada pela brevidade da sua vida e pela extensa produção em um número considerável de temas, não existe uma obra que sistematize e, por assim dizer, harmonize todas suas considerações.

Do mesmo modo, é fato que existem lacunas e limitações na utilização dos conceitos e pressupostos. Algumas delas foram contornadas pelos seus seguidores, que também avançaram por subáreas não determinadas nos primeiros trabalhos do autor. Contudo, conforme avaliação de Blanck (1996, p. 43), "a teoria psicológica sócio-histórico-cultural é uma construção satisfatoriamente habitável, erguida sobre o trabalho do próprio Vygotsky".

Creio poder afirmar, deste modo, que uma questão de saída que envolve a investigação de Vygotsky diz respeito à sua proposta de uma abordagem diversa daquelas que dominavam a psicologia do seu tempo, mais especificamente à naturalista e à mentalista (ou idealista). Acerca da primeira, é preciso considerar que o autor opunha-se à noção de que não haveria diferenças qualitativas nas funções psicológicas dos seres humanos e dos demais animais (VYGOTSKY, 1989). Por esse viés, estudos aplicados em animais poderiam ser usados, por analogia, para a explicação do comportamento humano, sobretudo no que tange à psicologia infantil.

Vygotsky parte de uma perspectiva diferente, que pode ser resumida na afirmação de que

o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie e assim deve ser entendido. (VYGOTSKY, 1989, p. 69).

Por outro lado, Vygotsky rejeita igualmente a concepção de uma mente humana completamente separada, ou mesmo dicotomizada, do aparato anatômico-fisiológico-biológico. Conforme apontam Van der Veer e Valsiner (2009, p. 221-222), o cartesianismo que divorciava radicalmente homens e animais tinha como consequência lógica a delimitação de um terreno separado ou mesmo exclusivo para o pensamento, constituindo assim uma psique ou alma independentes. Segundo Blanck,

Vygotsky recusou-se a buscar explicações dos processos mentais superiores nas profundezas do cérebro ou nas características etéreas de uma alma separada do corpo físico. Para explicar o espírito era necessário ir além dos confins do corpo. Paradoxalmente, para encontrar a alma é necessário primeiro perdê-la. (BLANCK, 1996, p. 43).

A concepção de ser humano do autor é, em contrapartida, fortemente influenciada pela sua leitura do materialismo histórico dialético e, sobretudo, pelas considerações de Friedrich Engels (1820-1895) sobre o tema. Nesse sentido, diz Vygotsky que

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência (VYGOTSKY, 1989, p. 69-70).

A relação entre ser humano e natureza é pensada, portanto, sem a opção por um dos lados, mas pela ruptura da dicotomia dos polos por meio da síntese dialética. Ressalta-se assim a dupla natureza do homem na perspectiva histórico-cultural: membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural (OLIVEIRA, 1992, p. 24). Essa cultura, contudo, não pode ser tomada em abstrato, mas trata-se sempre do resultado concreto de um processo histórico, uma vez que toda comunidade humana se constitui pela e na história. Daí deriva outra premissa básica de Vygotsky: a atividade mental, ao menos em suas formas superiores, é exclusivamente humana e necessariamente histórica (BLANCK, 1996; DUARTE, 1996). Assim, o ser humano

se constitui como tal na sua relação com o meio social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Do materialismo histórico dialético e das considerações de Engels, o autor também toma emprestada a ideia de que a relação transformadora entre homem e natureza está mediada pelo uso de instrumentos. Tal relação, por sua vez, está situada na concepção materialista histórica do trabalho como elemento central para a evolução humana e como característica distintiva dos seres humanos frente aos demais animais. Vygotsky assume tais posições como verdadeiras (VYGOTSKY, 1989, 1991), e utiliza-as como inspiração para um passo seguinte, que é sua determinação da apreensão psicológica da realidade.

Para Vygotsky, esta apreensão também é uma atividade sempre mediada, desta vez por instrumentos simbólicos: os signos (VYGOTSKY, 1989, 2008). Nas suas palavras

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico [...] é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1989, p. 59-60).

E, para efeito de conceituação, é preciso considerar ainda que

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica.

Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo: o signo é orientado *internamente* (VYGOTSKY, 1989, p. 62).

Voltando à distinção da perspectiva do autor e da psicologia naturalista de seu tempo, é preciso considerar que Vygotsky interessa-se principalmente naquelas que irá chamar de funções psicológicas superiores, quais sejam, sinteticamente, a percepção, a memória, a linguagem, a atenção voluntária, as emoções, o comportamento e o pensamento (VYGOTSKY, 1989; BLANCK, 1996). São estas aquelas tipicamente humanas, que se distinguem qualitativamente daquelas inferiores, inscritas nos genes humanos e compartilhadas em certa medida com os demais animais.

Os signos são definidos e organizados de acordo com desenvolvimento histórico e cultural de determinado grupo social. Possuem inicialmente um caráter geral e, portanto, interpessoal. Contudo, estão voltados para o processo de internalização, que Vygotsky define como a reconstrução interna, ou intrapessoal, de uma operação externa (VYGOTSKY, 1989, p. 63). As funções psicológicas superiores são, nesse sentido, uma apropriação dinâmica de constructos sociais simbólicos, que produzem toda uma reestruturação da atividade psicológica.

Vygotsky delimita três etapas fundamentais do processo de internalização, quais sejam

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa e reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p. 64).

O autor está pensando aqui, fundamentalmente, nos processos de socialização e no fato de que, inicialmente, as funções psicológicas das crianças se dão majoritariamente na interação com os adultos e, posteriormente, no interior delas próprias. Conforme diz Blanck (1996, p. 45), a psicologia histórico-cultural entende assim que os signos se integram ao próprio organismo humano. Esta seria, portanto, a sua própria constituição ontológica: os seres humanos são, em última instância, a cultura internalizada.

É importante retomar, todavia, um aspecto fundamental desse processo de internalização, mais especificamente, seu caráter mediado. Além da função dos signos, a passagem do inter para o intrapessoal se dá no interior da interação social, ou seja, pressupõe algum tipo de interação entre pessoas. Retomando um pouco do contexto histórico da produção intelectual de Vygotsky, é ilustrativo para o entendimento deste aspecto que a revolução russa de 1917 desencadeou inúmeras iniciativas educacionais com vista a alfabetização e instrução das massas. Conforme apontam Van der Veer e Valsiner (2009) e Moll (1996), tais iniciativas foram determinantes na teorização vygotskiana e serviram, em certo sentido, de laboratório cultural para suas ideias.

Vygotsky (1989, 1991) defende enfaticamente a posição de que o aprendizado gera desenvolvimento. Conforme aponta Moll (1996, p.3-4), o autor mostrava-se particularmente empolgado com as possibilidades da educação escolar, na medida em que esta se constituía como um espaço organizado para o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e, dessa forma, como um ambiente propício para o desenvolvimento planejado e modificação do pensamento. Daí sua preocupação de que mensuração do desenvolvimento não se desse por meio de procedimentos estanques. Deveria, portanto, captar um processo de transformação, considerando que o aprendizado inicia-se antes da educação escolar/formal e que possui potencialidades a serem desenvolvidas por esta última (VYGOTSKY, 1989, 2010).

Dessa consideração nasce a sua já clássica determinação dos dois níveis de desenvolvimento, quais sejam o

*o nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. [...] e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1989, p. 64).

Conforme aponta Moll (1996, p. 5-6), esta preocupação com os níveis de desenvolvimento representa uma nova utilização do conceito de mediação, antes direcionada principalmente à função dos signos e agora aplicado à

prática social ou educativa. Trata-se de "capturar o indivíduo dentro da situação social concreta de aprendizagem e desenvolvimento" (MOLL, 1996, p. 5).

Este movimento, avalio, abre duas interpretações ou possibilidades à psicologia histórico-cultural e sua aplicação à educação. A primeira diz respeito à ideia de que o desenvolvimento humano está em relação direta com a qualidade da mediação proporcionada pelos ambientes ou sujeitos do processo educativo. E que, além disto, nunca parte do nada, mas de um conhecimento já construído e passível de reelaboração. A segunda, um pouco óbvia, é que a educação está diretamente implicada na mudança cultural. Para tanto, parte-se da premissa vygotskiana de que a sociedade não está completamente dada em uma totalidade externa, mas na relação dialética entre exterioridade e interioridade dos seus indivíduos.

### 3.2 LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÕES

Segundo Emerson, na perspectiva vygotskiana, "a linguagem é a maior ferramenta do homem e deve ser vista precisamente assim, como uma ferramenta, isto é, um meio para se comunicar com o mundo exterior e haurir dele" (EMERSON, 2002, p. 149). Vygotsky entende a linguagem como função psicológica superior e, por isto mesmo, desejava tratar este instrumento simbólico por aquilo que ele tinha de mais especial, ou de especificamente humano.

Para o autor, a linguagem humana possui duas funções básicas: o intercâmbio social e o pensamento generalizante (OLIVEIRA, 1992). A simplificação e generalização da experiência são pressupostos para a intercomunicabilidade entre os membros da nossa espécie. Isto só se realizado, todavia, pelo **significado**. Segundo Vygotsky

É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no filtro através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. (VYGOTSKY, 2008, p. 116)

Contudo, para além desta definição de caráter mais cognitivo, o autor distingue duas dimensões do significado: além da propriamente dita, que faz referência aos conteúdos "dicionarizados" interpessoais, haveria a dimensão



do **sentido**, de caráter intrapessoal, vivencial e volitivo. Segundo a síntese de Oliveira

*o significado* propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O *sentido*, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo [...] O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos efetivos e pessoais dos seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos (OLIVEIRA, 1992, p. 81, grifo meu)

Conceitos diversos como de "melancia", "tio" ou mesmo "direitos humanos" têm, evidentemente, uma base social que permite a comunicação humana. Essa base não é fixa tendo em vista que a cultura e a apropriação da cultura não são um todo homogêneo, mas necessariamente há um elemento generalizante comum que permite que, ao falar de "melancia", subentenda-se que não estou falando do meu "tio", assim como ao mencionar "tio" compreenda-se que eu não estou propondo uma discussão sobre "direitos humanos". Todavia, afora esse princípio básico, "melancia", "tio" ou "direitos humanos" possuem um sentido diferente ao considerarmos as trajetórias pessoais e vivências de cada indivíduo. Certamente "melancia" terá um sentido diferente entre aqueles que têm a fruta ocasionalmente em sua dieta e aqueles que a apreciavam diariamente na infância na companhia dos seus pais, assim como "direitos humanos" provavelmente terá um significado distinto para um pai de família preocupado com o aumento da criminalidade e para aquele que foi um ex militante de esquerda no regime militar brasileiro.

Aguiar e Ozella (2006) ressaltam, com efeito, que o individual nunca pode ser considerado, ao menos dentro da perspectiva histórico-cultural, como mera transposição do social. A relação entre as duas dimensões é sempre complexa. A passagem do inter para o intrapessoal é um processo de transformação (ou mesmo "revolução") e, portanto, não se dá de modo automático. Exige sempre, deste modo, uma dinâmica negociação de significado entre as duas dimensões citadas.

Existe a tentação de, pela tensão entre as categorias, tomá-las indistintamente. Dizem Aguiar e Ozella que

Apesar de optarmos iniciar pela discussão da categoria significado, faz-se necessário explicitar que essas duas categorias, apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade (fato que nos leva a discutí-las em separado), não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não existe sem a outra (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 226)

É por esse motivo que, nesta pesquisa, refiro-me especificamente a **significações**, entendendo estas como a unidade contraditória entre o significado e o sentido. O sentido diz respeito à dimensão volitiva ou emocional dos seres humanos, que também se realiza pela mediação simbólica, mas rompe com aqueles limites mais rígidos do intercâmbio social. Segundo Aguiar e Ozella

o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 226)

Vygotsky destacou logo no início dos seus principais estudos acerca da linguagem (2008,2009) que o tema não poderia prescindir da dimensão afetiva. Diz ele que

a separação entre a parte intelectual da nossa consciência sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim, se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível. (VYGOTSKY, 2009, p. 17)

Esse último trecho da citação, em especial, localiza a crítica fundamental do autor ao tratamento dado pela psicologia do seu tempo ao problema. Vygotsky aborda o tema mais de uma vez (1999, 2010) por meio da crítica da teoria de William James (1842-1910) e Carl Lange (1834-1900), bastante conhecida até hoje no que diz respeito à psicologia das emoções. Em uma definição resumida, a teoria de James-Lange postula que a emoção era o resultado direto da percepção de um estímulo. Como os próprios autores exemplificam, o que se entende por estar triste é a percepção do processo

fisiológico do choro. James e Lange romperam com a concepção óbvia de que as reações do corpo eram resultado de estados espirituais ou psicológicos - as emoções são entendidas pelos autores, fisiologistas natos, precisamente como a consciência/percepção destas manifestações corporais (VYGOTSKY, 1999).

Investigações posteriores refutaram experimentalmente a teoria de James-Lange, mas segundo a interpretação de Vygotsky continuavam fundamentando a questão em um dualismo corpo-alma insuperável (VAN DER VEER e VALSINER, 2009, p. 379). Como forma de contrapor-se a este dualismo de origem cartesiana, é nesse ponto que Vygotsky irá buscar inspiração na filosofia de Espinoza. Para Van Der Veer e Valsiner

Vários fatores podem ter levado ao fascínio de Vygotsky pelos escritos de Spinoza. Em primeiro lugar, Spinoza optou por uma solução monista para o problema corpo-alma. Ele considerava a alma e o corpo como dois lados da mesma substância. (VAN DER VEER E VALSINER, 2009, p. 384)

Nesse sentido, a ambição primordial de Vygotsky era fugir de um legado da filosofia e da psicologia que apontava as emoções como essencialmente inatas e imodificáveis, podendo no máximo ser contidas ou arrefecidas pelo uso da razão. O autor aponta desse modo para a ideia de um desenvolvimento emocional, processo este que também não poderia ser descrito por um viés naturalista, mas pela relação da dimensão afetiva com os significados construídos e partilhados pelos grupos sociais em determinado contexto histórico.

Conforme dizem Oliveira e Rego

O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros seres humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (não somente como humano, mas por exemplo como ocidental, como um homem moderno, que vive em uma sociedade industrializada, tecnológica e escolarizada, como um latino, como um brasileiro, como um paulista, como um aluno). Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda sua existência (OLIVEIRA e REGO, 2002, p. 23)

Não existe, para Vygotsky, emoções completamente puras ou naturais, na medida em que estão imbricadas com os signos sociais de determinado contexto histórico-cultural. O desenvolvimento socioemocional está diretamente relacionado à vivência em determinado contexto histórico-cultural, tendo assim

as emoções um propósito e um significado sociais. A afetividade humana é qualitativamente diferente e superior das emoções animais por não se limitar a reações fisiológicas a estímulos, mas por se inscrever no movimento contínuo e dinâmico da produção cultural humana. O desenvolvimento humano e social passa também pela apropriação afetiva do referencial simbólico de determinado contexto individual.

### 3.3 SIGNIFICAÇÕES E PENSAMENTO CONCEITUAL

Outro aspecto a ser observado em relação à dimensão das significações diz respeito a sua investigação do desenvolvimento dos conceitos científicos. Nas suas palavras

Embora esses conceitos não sejam absorvidos já prontos, o ensino e a aprendizagem desempenham um importante papel na sua aquisição. Descobrir a complexa relação entre o aprendido e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática (VYGOTSKY, 2008, p. 109).

A autor se opõe aqui a noção, que encontra no debate psicológico do seu tempo, de que os conceitos científicos, elaborados a partir de apresentação sistemática no ambiente educacional, não teriam relação com os conceitos espontâneos, desenvolvidos no contexto da experiência prática. Em primeiro lugar, Vygotsky opõe-se de saída à própria concepção de "espontâneo", na medida em que

Por conceitos espontâneos, ele referia-se a conceitos que são adquiridos pela criança fora do contexto da instrução explícita. Em si próprios, esses conceitos são derivados basicamente dos adultos, mas nunca foram apresentados para a criança de maneira sistemática e não foi feita nenhuma tentativa de ligá-los a outros conceitos relacionados. [...] ele preferia chamá-los de conceitos 'cotidianos', evitando, assim, a ideia de que eles houvessem sido inventados espontaneamente pela criança. (VAN DER VEER e VALSINER, 2009, p. 295).

Em segundo lugar, Vygotsky acreditava que os conceitos científicos teriam uma história interna ou um processo de desenvolvimento observável (VYGOTSKY, 2008, p. 103). Com base em suas pesquisas experimentais e de seus colaboradores, confirmou sua suspeita.

Inicialmente, segundo o autor, o pensamento conceitual passa em seu desenvolvimento por três grandes estágios: primeiro, o dos conjuntos sincréticos, nos quais os objetos são agrupados com base em nexos vagos,

subjetivos e em fatores perceptuais; segundo, o do pensamento por complexos, no qual as ligações entre seus componentes entendidas são concretas e factuais, baseadas na experiência direta, ou na simples unificação de impressões dispersas; e, por fim, o agrupamento dos objetos tendo por base um único atributo, com a abstração de características não dadas pela experiência concreta (VYGOTSKY, 2008, 2009; OLIVEIRA, 1992) . Esse desenvolvimento, contudo, não é entendido aqui como linear ou etapista - ainda que Vygotsky postule que é a partir da adolescência que passa a operar satisfatoriamente o pensamento conceitual. Possui, todavia, um meio específico, que é a palavra, o principal signo mediador deste processo, que no início serve como meio para a sua formação e posteriormente como símbolo do próprio conceito.

Contudo, avalio que mais importantes do que esta explicação de ordem genética para a formação dos conceitos, são suas considerações acerca da relação entre conceitos cotidianos e científicos e as interpretações que podemos inferir em termos de aprendizado e desenvolvimento humanos. Postula Vygotsky que os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, que se desenvolvem inicialmente em separado, acabam invariavelmente por se encontrar no curso do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2008, p. 134). O autor sustenta sua ideia pelo fato de que o conceito cotidiano, embora impregnado pela experiência, não é de saída apreendido conscientemente pelo sujeito; ou seja, embora eficaz no seu uso prático, não tem explicitadas suas propriedades e nexos. Algo qualitativamente diferente ocorre com os conceitos científicos, apreendidos no ambiente de educação/instrução formal, pois segundo Vygotsky, ele "começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não espontâneas" (VYGOTSKY, 2008, p. 135).

Daí decorre a correlação geral postulada pelo autor, de que

Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar ou concreto. (VYGOTSKY, 2008, p. 135).

Vygotsky (2008,2009) vale-se da analogia da relação entre língua materna e aprendizado de uma língua estrangeira para exemplificar esse movimento. A língua materna é aprendida cotidianamente, pela experiência

concernente aos processos de socialização primários, e por essa razão, ainda que largamente utilizada em termos práticos, pode não ser compreendida em sua estrutura, regras e nexos por um falante qualquer. Ao se tentar aprender uma língua estrangeira, contudo, vai ser com base na tradução para a língua materna que se realizará a apropriação das novas palavras. Contudo, a língua estrangeira é ensinada de forma diferente da língua materna: aqui a estrutura e regras gramaticais estão dadas de saída, verbalizadas e explicitadas no processo de aprendizagem. Assim, ao aprender uma língua estrangeira, o sujeito terá consciência da sua estrutura e das normas gramaticais, podendo, a partir daí, pensar nestes termos também no que diz respeito à sua língua materna.

Eis, portanto, a lógica do movimento dos conceitos: parte da realidade concreta para um plano mais elevado de generalização e abstração, para então retornar de modo qualitativamente superior para aquela realidade. Segundo Van der Veer e Valsiner

Ideias científicas, porém, não se referem diretamente a objetos, mas a conceitos cotidianos. Neste sentido, elas constituem uma 'generalização de generalizações'. O tipo novo e superior de pensamento (o pensamento em conceitos científicos), portanto, não se baseia em uma ligação fundamentalmente nova com o mundo dos objetos, mas em uma reconceitualização do conhecimento existente (VAN DER VEER e VALSINER, 2009, p. 303).

Subentende-se aqui, mais uma vez, a dialética do pensamento vygotskiano e a centralidade da noção de transformação em sua concepção dos processos educativos. Desse modo

[...] Vygotsky revela o processo de criação de significado (formação de conceito) como a atividade de utilizar o que acabamos de chamar de instrumentos predeterminados da loja de ferramentas (linguagem) e os instrumentos pre-determinados da mente desenvolvidos por eles para criar algo não determinado por eles. (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 65).

Creio não incorrer em erro ao afirmar que se apresenta aqui a possibilidade de uma transformação qualitativa da realidade por meio da aprendizagem, na medida em que os sujeitos deixam de apenas responder aos imperativos da realidade prática para entender e modificar seus nexos e processos. Eis porque Newman e Holzman (2002) entendem a atividade de significar (e de conceituar), em última instância, como atividade revolucionária.

Contudo, fica claro também o caráter fundamentalmente relacional entre as dimensões do cotidiano e do conhecimento científico ou escolar. O pensamento generalizante e descolado das necessidades imediatas que caracteriza este último só pode se construir, em contrapartida, a partir daquele conhecimento de natureza concreta ou vivencial.

Segundo Moll (1996), Vygotsky procurou salientar em sua obra a interdependência e interconexão dos conceitos do dia-a-dia e dos conceitos científicos. A aquisição de conceitos científicos é possibilitada pelo "conhecimento vivido", sendo que os primeiros só podem existir e se desenvolver a partir deste último. O pensamento conceitual somente se completa, portanto, quando os conceitos estendem-se para o domínio da experiência pessoal, adquirindo sentido dentro de uma realidade concreta. A mediação pedagógica ou a atividade de ressignificar determinado conhecimento não pode, portanto, perder esta referência.

Expostos estes conceitos principais, passo à minha metodologia de pesquisa. Voltarei ao referencial de Vygotsky, relacionando-o mais especificamente às significações dos direitos humanos, nos capítulos de *Resultados e Discussão dos Dados* e nas *Considerações Finais*.

#### 4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para dar conta dos objetivos definidos na Introdução, qual seja identificar as significações de direitos humanos presentes em participantes concluintes de capacitação nesta temática, farei uso da metodologia de pesquisa exposta abaixo. Contudo, antes de explicitar os instrumentos, participantes e procedimentos de análise dos dados coletados, tentarei expor algumas questões metodológicas essenciais no contexto de uma pesquisa orientada pelo referencial da psicologia histórico-cultural.

Vygotsky (1989), opondo-se à metodologia de pesquisa em psicologia sustentada na estrutura de estímulo-resposta, propõe como seu primeiro princípio metodológico a análise de processos e não de objetos. Pretende, com isso, ir além dos produtos já "fossilizados" do desenvolvimento humano para captar seu processo de transformação (VYGOTSKY, 1989, p. 71-75). Tal procedimento visa estabelecer uma coerência entre o corpo teórico da psicologia histórico-cultural - e sua atenção especial à dinâmica de transformação das funções psicológicas - e os métodos utilizados em suas pesquisas/experimentos.

A presente pesquisa, ainda que não proponha qualquer tipo de réplica ou inspiração metodológica das investigações realizadas por Vygotsky e seus colaboradores, parte desse princípio e fundamenta-se na tentativa de apreensão de um objeto em movimento: qual seja as significações produzidas após uma ação educacional, a capacitação de educadores em direitos humanos. A busca das significações aponta para a necessidade de um enfoque qualitativo (SAMPIERI, 2006, TRIVINOS, 1987), no sentido da interpretação ou apreensão de determinada cultura, subcultura ou do processo de aquisição cultural. Contudo, o número elevado de participantes (e uma etapa da análise sustentada na frequência de palavras) remete, a bem da verdade, a um enfoque misto (quantitativo e qualitativo).

Como aponta Trivinos, o enfoque qualitativo surgiu e desenvolveu-se no seio de um campo científico diferente daquele das ciências exatas e naturais. Trata-se aqui das ciências sociais e, mais especificamente, da antropologia. Segundo Trivinos



os pesquisadores (da Antropologia) perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo (TRIVINOS, 1987, p. 120).

É preciso esclarecer que o enfoque qualitativo em antropologia é por vezes entendido automaticamente como o exercício da etnografia: que significa, grosso modo, o estudo da cultura. O ponto de partida se dá na constatação de que existe uma cultura a ser conhecida, bem como no fato de que o pesquisador está imerso em outra. Nesta perspectiva, para aprender a cultura desejada, portanto, é preciso que o pesquisador insira-se e participe desta cultura, com vistas à compreensão/interpretação dos significados que os participantes dão à realidade em sua volta.

Minha abordagem, como descreverei mais detalhadamente em seguida, diverge desses pressupostos da pesquisa etnográfica que implicam na mera observação de um contexto cultural diverso. Realiza-se, assim, a partir de uma proposta deliberada e planejada de intervenção educacional. Em última instância, é uma reflexão sobre uma ação no sentido da educação em direitos humanos já realizada. Partilha com o enfoque qualitativo e da sua inspiração etnográfica, contudo, a noção de compreensão/interpretação de significações culturais.

#### 4.1 CONTEXTO, INSTRUMENTOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme mencionado anteriormente, o PNEDH de 2006 tem em suas diretrizes a perspectiva de capacitação de educadores da rede básica com vistas à difusão dos direitos humanos no ambiente educacional ou escolar. Deriva desta a realização de iniciativas voltadas à capacitação de educadores com base em políticas do MEC.

Em 2008 envolvi-me com uma das iniciativas ao participar, como apoio administrativo, da Rede de Educação em Direitos Humanos - REDHBRASIL, a época coordenada junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e que ofertava, em parceria com outras 15 (quinze) instituições, um curso de capacitação de educadores da rede básica em educação em direitos humanos. Encerrada esta iniciativa, a rede não se desfez formalmente, mas o modelo do curso acabou por ser realocado para dentro da

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI do MEC e para as iniciativas de cursos de aperfeiçoamento e capacitação profissional a distância da Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Desse modo, em 2011 uma nova edição do curso, agora na modalidade educação à distância, foi ofertado na UFPR. É sobre esta oferta, na qual estive envolvido enquanto coordenador de tutoria do curso, que se baseia a presente pesquisa. Trata-se de, portanto, de uma pesquisa baseada em uma ação educacional na qual estive envolvido. Saliente-se, ainda, que se refere a uma análise *ex post facto*, ou seja, realizada após a conclusão, utilizando dados produzidos durante sua realização.

O curso foi classificado como de aperfeiçoamento ou capacitação profissional e possuía uma carga horária total de 200 (duzentas) horas, dentre encontros presenciais e atividades previstas em um ambiente virtual de aprendizagem utilizado na UFPR, a Plataforma Moodle. A duração do curso foi de aproximadamente 06 (seis) meses, de maio a outubro de 2011. Era estruturado em oito módulos fundamentais, quais sejam:

- Orientações sobre o curso;
- Direitos Humanos na Formação Inicial e Continuada;
- Direitos Humanos e os Materiais Didáticos;
- Direitos Humanos e Currículo;
- Direitos Humanos e Projeto Político-Pedagógico;
- Direitos Humanos e Ambiente Escolar;
- Plano de Ação Educacional e Avaliação.

Cada um dos módulos previa a realização de uma atividade coordenada na Plataforma Moodle, na qual era solicitada também a participação em fóruns e relatórios de leitura do material didático. Este último, por sua vez, baseava-se em modelo já utilizado em iniciativa anterior da REDHBRASIL. Do ponto de vista de processo de ensino-aprendizagem, é preciso registrar, ainda, que além das aulas ministradas pelos professores

quando dos encontros presenciais, os alunos tinham o conhecimento mediado pela equipe de tutoria do curso, conforme modelo utilizado em iniciativas da UAB.

Alinhado com aqueles objetivos professados no PNEDH, o supramencionado curso de capacitação de educadores em direitos humanos estava direcionado para a realização, ao fim das atividades didáticas, de um plano de ação educacional em direitos humanos pelos cursistas. Baseava-se, deste modo, naquela premissa de multiplicação de iniciativas de direitos humanos nas escolas, que se realizaria por meio de um projeto de intervenção em suas realidades proposto pelos próprios educadores.

O curso, valendo-se das potencialidades da educação a distância, foi ofertado em 04 (quatro) municípios polos da UAB no Paraná, quais sejam Lapa, Jaguariaíva, Ivaiporã e Rio Negro. Um total de 153 (cento e cinquenta e três) educadores concluiu a capacitação nestas localidades. Com vistas à investigação das significações atribuídas a este processo de capacitação, realizou-se análise a partir de dados obtidos por dois instrumentos de saída do curso, solicitados pelo MEC e elaborados a partir de modelo enviado pelo Ministério.

O primeiro instrumento refere-se à resposta à pergunta "*Escreva, nos campos abaixo, três palavras ou expressões que indiquem seu entendimento pessoal, hoje, sobre a Educação em Direitos Humanos*". Conforme explicita o enunciado, foram disponibilizados três campos no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Plataforma Moodle, abaixo da questão, para inserção das palavras. A ferramenta não permitiu mensurar o número de participantes, apenas organizando todas as entradas por turma, formando assim um glossário geral.

O segundo instrumento consistiu em um formulário de saída do Curso, aplicado ao fim do curso, em outubro de 2011, também preenchido diretamente no AVA, que além de avaliação de questões técnicas e didáticas, encerrava-se também com pedido de produção textual a partir de certas questões. Assim, solicitavam-se respostas de 15 (quinze) a 20 (vinte) linhas para cada uma das perguntas: *O que são os Direitos Humanos e qual o significado deles para*

*você?; Você avalia que o curso foi importante para você? Por quê?; e Sua concepção de Direitos Humanos, bem como o valor que você dá a eles, mudou com a sua participação no curso? Se sim, de que forma?*

Contudo, no que tange aos participantes da pesquisa, dos 153 (cento e cinquenta e três) concluintes, apenas 81 (noventa e um) preencheram este segundo instrumento. Tendo em vista que o exercício de resposta às questões não era obrigatório, e que foi aplicado já ao fim da capacitação, entendo que muitos dos concluintes decidiram não participar.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Na etapa preliminar da análise dos dados, relativa às palavras inseridas no primeiro instrumento de pesquisa, utilizei o programa *TextSTAT*, na sua versão 2.9, com maior ênfase em sua função de revelar a respectiva frequência de determinada palavra em um texto. Com isto, as palavras puderam ser elencadas de acordo com a sua importância e classificadas em grupos, o que permitiu a interpretação dos resultados.

Na etapa seguinte, relativa ao segundo instrumento, fiz uso de uma metodologia elaborada por Aguiar e Ozella (2006): os núcleos de significação. Ela se dá no interior da discussão teórica vygotskiana e apresenta um método de apreensão das significações dentro de uma perspectiva afinada com a psicologia histórico-cultural, referencial também utilizado em meu trabalho.

Estabeleço, de saída, uma alteração feita a este método ao não utilizar a entrevista não diretiva como instrumento preferencial de pesquisa. Contudo, creio que tal diferença pode ser superada na medida em que, embora recomendado, este instrumento não é estabelecido como obrigatório - dizem os autores ao defini-lo junto a demais procedimentos que estes "não são [...] exclusivos" (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 229). Outra especificidade diz respeito à utilização de mais participantes do que o comum neste método - todavia, creio que o procedimento justifica-se pela natureza do objeto analisado e pela forma como estão estruturados os instrumentos utilizados.

Para efeito de análise das significações, um primeiro eixo da análise diz respeito ao agrupamento das significações obtidas em núcleos,

considerando-se suas características principais. Para se chegar aos núcleos, seguindo as orientações de Aguiar e Ozella, investi inicialmente em leituras flutuantes do material obtido, com vistas a destacar pré-indicadores para a construção futura de núcleos a partir deles (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 230). Conforme explicam os autores, a organização e explicitação destes pré-indicadores se dá com pela sua

maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada na fala dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 230).

No momento seguinte realizei, através de uma nova leitura, um processo de aglutinação dos pré-indicadores destacados, usando como critérios a similaridade, a complementariedade ou a contraposição para a redução ou menor diversidade de resultados. Esta pluralidade de significações mais sucinta funda-se igualmente na relação dos indicadores com "situações ou conteúdos temáticos" (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 230).

A etapa seguinte foi um processo de articulação que deu existência e nome aos núcleos propriamente ditos. A preocupação fundamental deste momento é ter um número reduzido de núcleos realmente significativos, de modo a tornar possível a discussão de significados e sentidos atribuídos.

Aguiar e Ozella salientam que a análise dos núcleos

visa a avançarmos do empírico para o interpretativo, isto é, da fala para o seu sentido, entendendo que vamos em busca da fala interior, ou seja, a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, para o próprio pensamento (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 231).

Desse modo, seguindo as orientações, os núcleos foram analisados internamente (ou seja, intranúcleo, em si próprio) e externamente em relação aos demais (ou seja, internúcleos, com base nas similaridades ou contradições com os outros). Feitas essas considerações, passo aos resultados e à análise dos dados obtidos.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme minhas considerações no capítulo anterior, e orientando-me pelo problema de pesquisa e objetivos já definidos, os resultados da pesquisa foram organizados em dois momentos: quais sejam o agrupamento e análise das palavras utilizadas pelos participantes para a definição de direitos humanos; e, também, a constituição e interpretação de núcleos de significação, tendo como base as respostas às três perguntas principais já mencionadas, valendo-me neste momento das orientações metodológicas de Aguiar e Ozella (2006, 2009).

Os dois momentos de análise, todavia, foram aqui utilizados para facilitar a exposição dos resultados, uma vez que se referem às respostas dadas ao mesmo instrumento de pesquisa - no caso, o questionário de saída do supramencionado Curso de Capacitação de Educadores em Educação em Direitos Humanos realizado em 2011, disponibilizado na Plataforma Moodle. Considero, todavia, que tanto as palavras analisadas quanto os núcleos de significação construídos a partir das respostas fornecem elementos importantes em minha busca pelas significações, uma vez que se referem, respectivamente, a uma primeira tentativa de "glossário" ou "dicionarização" dos direitos humanos pretendida pelos participantes, que se complementa com as explicações mais elaboradas posteriores sobre o conceito, usos e valoração deste direitos expressos nos núcleos.

### 5.1 AS PALAVRAS

Em resposta à pergunta *"Escreva, nos campos abaixo, três palavras ou expressões que indiquem seu entendimento pessoal, hoje, sobre a Educação em Direitos Humanos"*, foram obtidas 330 respostas. Em razão da configuração da atividade no AVA, não foi possível identificar o número exato de participantes: fazendo uma divisão simples, subentende-se se tratar de 110 participantes, cada qual submetendo 3 palavras ou expressões, de acordo com o enunciado. Na prática, contudo, nem todos os participantes submeteram três palavras ou expressões, o que indica que as 330 respostas foram obtidas com um número um pouco maior de participantes nesta etapa do instrumento.

Estas respostas corresponderam, em sua maioria, a apenas uma palavra por entrada, sendo o uso de expressões com mais de uma palavra bem menos recorrente. Com vistas à organização dos dados e possibilidade de discussão, me vali inicialmente do critério de maior frequência. Assim sendo, utilizei neste momento da análise o programa *TextSTAT*, na sua versão 2.9, com maior ênfase em sua função de revelar a respectiva frequência de determinada palavra em um texto.

Antes de processar o resultado desta análise, preocupei-me em corrigir possíveis erros de ortografia, justificáveis em um tipo de questionário disponibilizado em AVA e preenchido pelos próprios participantes (casos como, por exemplo, da palavra "igualdade" grafada como "iguadade", num claro erro de digitação). Procurei também padronizar palavras com o mesmo significado mas com a grafia alterada pelo singular/plural, gênero masculino/feminino, dentre outros (casos de "conhecimento" e "conhecimentos" e "necessário" e "necessária", por exemplo, que seriam computadas pelo software como palavras diferentes quando são exatamente a mesma definição).

Para fins de análise, após o processamento dos dados, considerei apenas as palavras com alguma recorrência, desde "respeito", com 43 repetições, até "sensibilidade", "importante" e "ser", com apenas duas repetições cada. As palavras que não se repetiram foram assim descartadas, considerando-se, primeiro, não serem partilhadas pelos participantes e, segundo, a necessidade de aglutinação de organização dos dados a fim de possibilitar a análise. Assim, as 330 respostas reduziram-se a 44 palavras, em maior ou menor grau recorrentes entre os participantes.

Finalmente, tais palavras foram classificadas em grupos de significado geral, considerando suas similaridades, oposição, complementação, bem como o corpo conceitual da discussão dos direitos humanos e da educação em direitos humanos. Evidentemente, trata-se aqui de uma interpretação, na medida em que não foi possível aferir, neste momento da pesquisa, o que exatamente cada participante quis expressar com cada uma das palavras mencionadas. Ademais, uma taxonomia deste tipo tem sempre um caráter mais ou menos arbitrário, tendo em vista que a palavra poderia estar em mais de um

grupo, ou ser classificada em um grupo diferente dependendo do sentido empregado<sup>11</sup>.

Conforme quadro abaixo, no qual destaco também as palavras recorrentes e sua frequência indicada pelo programa *TextSTAT*, cheguei a um total de 6 grupos, quais sejam: **valores e princípios**; **fundamentos político-jurídicos**; **elementos educacionais-pedagógicos**; **ação e mobilização**; **qualidades-adjetivos**; e, por fim, **identidade e constituição do ser**.

#### QUADRO 1: GRUPOS DE SIGNIFICADO E FREQUÊNCIA DAS PALAVRAS SOBRE DIREITOS HUMANOS

GRUPOS	PALAVRAS (FREQUÊNCIA)
<b>valores e princípios</b>	respeito (43); igualdade (26); dignidade (24); liberdade (11); ética (9); diversidade (5); humanidade (5); solidariedade (5); fraternidade (4); alteridade (2); humanismo (2);
<b>fundamentos político-jurídicos</b>	direito/s (28); cidadania (17); dever/es (8); justiça (7); democracia (4); sociedade (6); política (2);
<b>elementos educacionais-pedagógicos</b>	conhecimento/s (11); compreensão (6); educação (4); aprendizado (3); cultura (2);
<b>ação e mobilização</b>	luta (5); exercício (3); inclusão (3); valorização (3); ação (2); ampliação (2); conscientização (2); efetivação (2); exercer (2); participação (2);
<b>qualidades-adjetivos</b>	necessário/a (7); ampla (2); fundamental (2); importante (2); imprescindível (2);
<b>identidade e constituição do ser</b>	diferenças (4); pessoa (3); consciência (2); ser(2); condição (2); sujeito (2); sensibilidade (2);

O primeiro grupo estabelecido, **valores e princípios**, agrupa as palavras que, de um modo ou outro, referem-se à axiologia e a aspectos

<sup>11</sup> A discussão da diversidade de sentidos atribuídos a uma palavra já foi mencionada, inclusive, em minha exposição acerca da importância do significado para Vygotsky (2008; 2009), no capítulo 3. Palavras como *respeito*, *compreensão* e *consciência*, em especial, correm maior risco de classificação arbitrária frente à ampla variedade de sentidos e contextos em que podem ser utilizadas.



determinantes presentes nos debates, conceituações e, também, nos principais marcos legais dos direitos humanos, tais como "respeito", "dignidade", "igualdade", "liberdade", "humanidade" e "diversidade", dentre outras. É o que possui o maior número de palavras (11) e, com larga vantagem, as palavras repetidas com maior frequência. As palavras aqui presentes remetem diretamente a fontes teórico-filosóficas (diversas, mas igualmente constitutivas) dos direitos humanos, como a defesa da tolerância do liberalismo político, à concepção de homem no jusnaturalismo, às noções de universalismo ou cosmopolitismo políticos, tão bem expressadas na filosofia kantiana, assim como ao discurso político de equidade dos novos sujeitos e movimentos sociais.

Se assume-se a delimitação de Hunt mais uma vez como verdadeira (2009) e, assim, considera-se a Declaração de Independência Americana de 1776, a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa de 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como os principais marcos históricos e legais destes direitos, chegar-se-á à conclusão que o vocabulário reunido neste grupo está presente também, com grande frequência, na própria redação destes documentos, sobretudo neste último. Documentos e resoluções mais recentes das Nações Unidas também fazem farta menção a esta terminologia. Parecem-me ser palavras, portanto, que indicam a tentativa de definição ou conceituação dos direitos humanos, do mesmo modo como a assimilação dos seus valores gerais mais conhecidos, referenciados pelos próprios marcos legais destes direitos.

O grupo seguinte, **fundamentos político-jurídicos**, engloba palavras que se relacionam ao espírito das leis e à constituição política das sociedades. A conhecida oposição entre "direito/s" e "dever/es", componente fundamental da "cidadania", também citada, encontra-se no grupo, assim como a "democracia", forma ou sistema de governo mais adequada/o aos direitos humanos, muitas vezes entendidos como expressão máxima dos valores democráticos. Também compõem este grupo princípios e conceitos gerais como "justiça", "sociedade" e "política". O grupo parece-me ter relação direta, mais uma vez, com o vocabulário típico da discussão conceitual dos direitos

humanos, aqui menos nos próprios marcos e documentos oficiais do que no amplo referencial do campo jurídico que envolve a temática.

O grupo **elementos educacionais-pedagógicos** diz respeito, com perdão da obviedade, à "educação" (palavra repetida 04 vezes) e esferas relacionadas, tais como o processo de ensino-aprendizado e competências desenvolvidas. A frequência das palavras neste grupo é consideravelmente menor do que a dos dois grupos anteriores, sendo que "conhecimento/s" destaca-se das demais, com 11 repetições entre os participantes.

Todavia, a menção a palavras desse contexto nos parecem esperadas na medida em que a própria pergunta geradora menciona a educação. Do mesmo modo, é preciso considerar que o léxico aqui analisado diz respeito a um exercício proposto após um processo de capacitação de educadores, ou seja, após um processo educacional, o que certamente exerce alguma influência sobre as palavras inseridas.

Este processo educacional, como já mencionado, redundou, em sua parte final, na proposta de um plano de ação em direitos humanos realizado por todos os participantes concluintes. Este plano, bem como o caráter de propagação e divulgação dos direitos humanos estabelecido nos objetivos do curso (na medida em que compreende uma ação prevista no próprio PNEDH), parecem-me explicar em grande medida as palavras aglutinadas nos grupos **ação e mobilização** e **qualidades-adjetivos**.

No primeiro caso, o grupo diz respeito a uma série numerosa de palavras, ainda que com menor frequência frente aos primeiros grupos expostos, que remetem à atividade. Não por acaso, é preponderante nas palavras o sufixo *ação* (além da própria palavra "ação" em si) e, quando este não está presente - como em "luta", "exercício" e "exercer" - ou se tratam de verbos ou de palavras cujo significado remetem a movimento.

No segundo, é realizada uma adjetivação dos conteúdos apreendidos e da capacitação realizada. Curiosamente, esta adjetivação acaba tendo um caráter sobretudo retórico, uma vez que qualidades como "necessário/a", "fundamental", "importante" e "imprescindível" compreendem, acredito, uma tentativa de salientar a importância da educação em direitos humanos, sem

uma valoração mais objetiva. A exceção restringe-se à qualidade "ampla", também de difícil significação dentro do contexto, que remete de modo geral à multiplicidade e extensão de assuntos e de questões que compreendem o tema.

Finalmente, o grupo **identidade e constituição do ser** foi construído a partir de poucas e pouco frequentes palavras que fazem menção, em minha interpretação, a aspectos identitários e constitutivos dos seres humano, como "diferença/s", "pessoa", "consciência", "ser", "condição", "sujeito" e "sensibilidade". Expressa, em minha avaliação, uma tentativa de apropriação para si e em relação com os outros da educação em direitos humanos, no sentido de uma construção simbólica do ser.

Com a exposição dos grupos e seus conteúdos, convém fazer uma discussão preliminar, dentro dos limites já expostos para este momento. Uma dimensão que se destaca, de saída, diz respeito à frequência ou repetição das palavras, e às observações que podem ser daí aferidas.

Percebe-se que as palavras com mais de 10 repetições, quais sejam "respeito" (48), "direito/s" (28), "igualdade" (26), "dignidade" (24), "cidadania" (11), "conhecimento/s" (11) e "liberdade" (11), que por si só respondem por quase a metade das palavras inseridas pelos participantes (156 de 330, ou seja, aproximadamente 48%), situam-se majoritariamente nos grupos valores e princípios e fundamentos político-jurídicos. Mais que isso, representam princípios ou fundamentos bastante impessoais, formais ou abstratos, em consonância com o vocabulário legal e conceitual dos direitos humanos.

Até mesmas as exceções apontam para esta mesma direção. "Conhecimento/s", única palavra do grupo elementos educacionais-pedagógicos dentre as mais citadas, deve ser contextualizada frente a pergunta que a desencadeou, que questiona o entendimento dos participantes quanto à **educação** em direitos humanos. Nesse sentido, "conhecimento/s" parece-me indicar justamente a dimensão mais externa e genérica destes elementos educacionais, na medida em que reduz a educação apenas a saberes a serem apropriados.

Não que conhecimentos e saberes não tenham relação com os objetivos traçados para a educação em direitos humanos. Retomando as três dimensões estabelecidas pelo próprio PNEDH, esta educação trata-se, em resumo, de "conhecimentos", "valores" e "ações" (BRASIL, 2009, p. 32). Assim, que estes conhecimentos sejam citados repetidamente, bem como princípios e expressões que remetem à discussão conceitual geral e aos marcos legais dos direitos humanos, indicam que estes saberes formais relacionados à educação em direitos humanos são em alguma medida valorizados e dominados pelos participantes da pesquisa. O fato de que a maior parte das palavras tenha se concentrado nos grupos valores e princípios e fundamentos políticos-jurídicos confirma essa interpretação.

Pela frequência de determinadas palavras, poder-se-ia afirmar que conclusão análoga pode ser aplicada à dimensão dos valores, que compõem em minha classificação o grupo mais representativo. Contudo, há aqui uma distinção digna de apreciação: a diferença significativa entre valores de caráter mais formal daqueles ligados à vivência e aos sentimentos individuais.

Um sentido aceitável para "respeito", palavra com maior repetição dentre todas, é o da posição em relação aos outros, o que implicaria em um sentido mais prático e personalizado atribuído à educação em direitos humanos. Todavia, ainda que se cogite esta possibilidade, acredito que a ideia de respeito, de modo geral, não está vinculada a uma maior compreensão e sentimento da experiência e das necessidades dos outros - o que poderia ser mais bem definido como empatia (palavra não mencionada) -, mas sim a um valor ou princípio formal de não agressão, ou de definição de limites na relação com o próximo. Remete a já mencionada tolerância passiva (HOFFE, 2003 *apud* PINHEIRO, 2010), ou seja, a não objeção às características e peculiaridades de outrem, sem um maior esforço de entendimento e relacionamento pessoal.

Pode-se questionar se valores desta natureza não são suficientes. Não é errado admitir, com efeito, que dentro do estatuto dos direitos humanos, a noção de respeito e de padrões mínimos para a convivência comum ajusta-se muito bem aos valores propagados pelo liberalismo político, fortemente relacionado com a 1ª geração destes direitos (BENEVIDES, 1994; TOSI, 1999).

Contudo, retomando aquilo a que se propõe a educação em direitos humanos, se vê que o próprio PNEDH vincula a dimensão dos direitos à "expressão da cultura de direitos humanos" em todos os âmbitos sociais (BRASIL, 2009, p. 25), enquanto Benevides (2007, p. 25) situa-a também naquele que seria o esforço para atingir "corações e mentes" de educadores e educandos. A escola teria, portanto, um papel de propagação destes direitos, no qual a sensibilização e mobilização para a ação dos educadores ali presentes representa um elemento importante.

Este viés dialoga melhor com os grupos elementos educacionais-pedagógicos, qualidades-adjetivos e identidade e constituição do ser. Contudo, as palavras nestes grupos são consideravelmente menos frequentes e, assim, as ausências ganham destaque. Levando-se em conta que a pergunta geradora menciona a educação, que os participantes são, em sua quase totalidade, educadores, e que a participação se deu logo após um processo de ensino-aprendizado (o curso de capacitação), são poucas e pouco repetidas as palavras que se vinculam à atuação destes profissionais da educação, tampouco à sua realidade cotidiana no ambiente escolar.

Do mesmo modo, pouco se diz quanto ao entendimento de si e dos outros, da internalização de signos e dos sentimentos que dialogam com os direitos humanos, o que se reflete numa adjetivação autoreferenciada e que não expressa qualidades bem definidas. Falta, sobretudo, o concreto: salvo melhor juízo, nenhuma palavra recorrente faz menção a um fato, instituição, pessoa, categoria profissional, violação, dentre outros, ou seja, a qualquer elemento que remeta à vivência ou à experiência pessoais.

A dimensão das ações da educação em direitos humanos, por fim, se vê contemplada pelo vocabulário do grupo ação e mobilização. É um resultado esperado de uma capacitação estruturada sobre uma proposta final de ação educacional em direitos humanos. "Luta", a palavra mais repetida do grupo (5 vezes), relaciona-se àquilo que destaquei como a dimensão processual dos direitos humanos (FLORES, 2009), ou seja, o reconhecimento do caráter conflitivo da sociedade e do esforço necessário à efetivação dos direitos humanos em um meio constituído pelas tensões entre os mais diversos interesses individuais e coletivos. Expressa a lógica da conquista de direitos,

tão bem definida no conceito de cidadania de Bresser-Pereira (1997, p. 105), ou seja, no sujeito "dotado de direitos e capaz de interferir na produção do Direito".

Além deste sentido, avalio que palavras como "exercício", "valorização", "ampliação", "efetivação" e "participação" refletem bem o espírito de multiplicação e disseminação dos direitos humanos no espaço escolar, para as quais a capacitação de educadores é uma das ações fundamentais, conforme o próprio PNEDH (BRASIL, 2009). Porém, na análise específica destes dados, novamente um dado concreto impede uma interpretação de diálogo próximo com os objetivos da educação em direitos, na medida em que a frequência ou a repetição destas palavras é comparativamente muito baixa em relação a outras (a maioria delas é repetida apenas duas vezes, ou seja, foram mencionadas por apenas dois participantes).

Se entende-se as palavras como atos de pensamento (VYGOTSKY, 2008, 2009), pode-se concluir que o glossário obtido, resultado das respostas dos participantes, possui íntima relação com seu pensamento acerca da educação em direitos humanos e à compreensão do processo de capacitação recebido. A classificação das palavras e a verificação da sua frequência parecem-me indicar que, para os participantes, a educação em direitos humanos, após o curso de capacitação recebido, relaciona-se muito mais a conhecimentos, valores, fundamentos e princípios dos direitos humanos, de caráter formal, do que a valores vivenciais, ao sentimento, à identidade e à ação. O abstrato é privilegiado frente ao concreto. As referências legais e conceituais dos direitos humanos se sobrepõem à prática educativa e ao que pode ser feito no ambiente escolar.

Como disse de início, todavia, por conta da própria estrutura do exercício proposto, os resultados obtidos até aqui tem um caráter preliminar. As palavras, consideradas isoladamente, nos dizem algo, mas não tudo. As diversas possibilidades de sentido e a falta de maiores esforços explicativos por parte dos participantes limitam as possíveis conclusões. Proponho, portanto, passar ao momento seguinte da análise, os núcleos de significação.

## 5.2 IDENTIFICANDO NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Conforme minha explicação metodológica anterior, vali-me do expediente metodológico dos núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006) para análise dos dados seguintes. Tais dados foram obtidos a partir das respostas elaboradas às questões *O que são os Direitos Humanos e qual o significado deles para você?*; *Você avalia que o curso foi importante para você? Por quê?*; e *Sua concepção de Direitos Humanos, bem como o valor que você dá a eles, mudou com a sua participação no curso? Se sim, de que forma?*.

Estas respostas foram dadas em forma de pequenas construções textuais simples (as próprias orientações do exercício pediam uma síntese de aproximadamente 15 linhas), realizadas pelos participantes. Novamente, é preciso destacar que a participação no instrumento de saída do curso era livre, o que explica que nem todos os concluintes tenham participado, e que o número de participantes possa ser discrepante daquele do momento anterior da análise (na medida em que o participante poderia realizar o exercício das três palavras chave mas não ter disposição para responder às perguntas seguintes).

A análise com os grupos de significação seguiu as etapas propostas por Aguiar e Ozella (2006), quais sejam a leitura flutuante e identificação de pré-indicadores, passando para o processo de aglutinação em indicadores gerais e, por fim, à criação de núcleos de significação a partir destes. O número extenso de participantes me inclinou, inicialmente, a trabalhar mais uma vez com o programa TextSTAT, desta vez buscando identificar construções textuais recorrentes a partir da frequência das palavras<sup>12</sup>. Todavia, este procedimento, adotado na etapa anterior de análise, se mostrou aqui inadequado, na medida em que a variedade do vocabulário e a necessidade de interpretação das respostas impediam o programa de colaborar mais objetivamente com a organização dos dados. A solução adotada foi ler todas as respostas e aferir diretamente os pré-indicadores encontrados.

---

<sup>12</sup> Os próprios Aguiar e Ozella, em outra pesquisa (2008), trabalham com núcleos a partir de um universo quantitativamente maior de participantes, com o auxílio do programa similar *Spad-7*. Todavia, esta metodologia foi ali utilizada em um universo de mais de 800 participantes, sendo que um dos objetivos da pesquisa era cruzar determinadas construções com as suas respectivas classe sociais, o que não se aplica à presente investigação (na qual os participantes são, em sua quase totalidade, educadores da rede pública).

Com base nas respostas obtidas na primeira questão *O que são os Direitos Humanos e qual o significado deles para você?*, obtive os pré-indicadores **direitos humanos como direito à vida digna, direitos humanos como direitos naturais, direitos humanos como direitos fundamentais e constitucionais, direitos humanos como direitos iguais, direitos humanos como atitudes em relação ao próximo, direitos humanos históricos e processuais, direitos humanos para aprimoramento de si, direitos humanos para melhora da vida social**, aglutinados nos indicadores gerais conforme o quadro abaixo.

**QUADRO 2: INDICADORES E PRÉ-INDICADORES REFERENTES À PRIMEIRA QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO DE SAÍDA DO CURSO**

<b>INDICADORES</b>	<b>PRÉ-INDICADORES</b>
<b>Direitos humanos como direito à vida digna</b>	relativos à vida humana; tornar cidadãos dignos; vida digna; promoção de uma vida digna; respeito à dignidade humana; indispensáveis para a vida com dignidade; vida digna; dignidade e autonomia; dignidade humana; afirmação da condição humana; valorização do ser humano; base para vida digna
<b>Direitos humanos como direitos naturais</b>	direitos naturais; direitos naturais; direitos por sermos humanos; direitos inerentes à condição humana; direitos naturais; direitos naturais; direitos básicos; direitos inerentes; direitos naturais ou sociais; direitos recebidos no nascimento; direitos que temos por sermos humanos; direitos inerentes; possuímos pelo fato de existirmos
<b>Direitos Humanos como direitos fundamentais e constitucionais</b>	cumprir direitos da constituição federal; respeito aos limites e diferenças; direitos fundamentais; direitos fundamentais; garantia da cidadania; princípios e valores em forma de lei; direitos fundamentais; direitos fundamentais; direitos inerentes e intrínsecos; garantias constitucionais; garantias fundamentais; ; direitos elencados na constituição; direitos fundamentais; direitos fundamentais; direitos e deveres; direitos e liberdade básicos; conjunto de leis, vantagens e prerrogativas; direitos essenciais; direitos fundamentais; necessidades fundamentais do ser humano; adotado a partir de 1948
<b>Direitos Humanos como direitos iguais</b>	aplicam-se a todos; direitos comuns a todos; direitos iguais; igualdade e fraternidade; igualdade de condições; tratamento iguais para todos; criado para assegurar igualdade de oportunidades; iguais sem distinção
<b>Direitos humanos como atitudes em relação ao próximo</b>	respeito ao próximo; respeito à vida; respeito às diferenças; reconhecimento da importância de todos; respeito à capacidade individual; respeito às pessoas; respeito pelo outro; respeito à diversidade; respeitar o próximo e a si mesmo; respeito a diferenças; respeito à liberdade; respeito à diversidade; compreender o outro; reconhecer o outro; respeito a si próprio e aos outros; critérios de respeito e humanização; limites; respeito e convivência sadia; reflexão sobre o ser humano; fazer diferença na vida dos outros; indivíduos



	devem ser respeitados em suas diferenças; ver o próximo como irmão; respeito às pessoas; tratamento dispensado ao próximo; respeito ao próximo; generosidade; rever formas de agir; ajudar pessoas com menos conhecimento e condições econômicas; respeitar o próximo nas escolas; ações a serem cumpridas com outro ser humano
<b>Direitos humanos históricos e processuais</b>	direitos humanos como processo; incompletos; construção da cidadania ativa; modelo jusnaturalista; direitos naturais versus soberania popular; direitos individuais versus direitos sociais; conquista de direitos; participação na vida social; acesso aos direitos; declaração de direitos do homem e do cidadão; ; caráter eurocêntrico e ocidental; mensurados pela declaração dos direitos humanos; contraditórios
<b>Direitos Humanos Para Aprimoramento de Si</b>	desenvolvimento de relações interpessoais mais saudáveis; pensar mais sobre o assunto; exercício da cidadania; transformação verdadeira do indivíduo; defesa e valorização pessoal; vida com mais qualidade; ampliar conhecimentos; consciência dos seus direitos; ajudam no questionamento de atitudes pessoais; percepção pessoal mais abrangente do mundo; melhor qualidade de vida; formação como ser humano; formação como profissional; espírito crítico; amparam juridicamente; auxiliam a lidar com certas situações
<b>Direitos Humanos para melhora da vida social</b>	promovem a vida em sociedade; conviver melhor em sociedade; melhores condições de convívio; mudar a realidade; sociedade mais justa e igualitária; condições de interação com os demais; aprimora a vida em sociedade; construção de uma sociedade mais justa; construção de um mundo melhor; asseguram e ampliam a convivência humana; estruturação da sociedade; possibilitam vida em harmonia; auxiliar os alunos a lutarem por direitos; promover a vida em sociedade; melhorar o mundo.

Quanto à segunda pergunta, *Você avalia que o curso foi importante para você? Por quê?*, obtive os seguintes indicadores: **ampliação e mudança de perspectiva; reflexão sobre a realidade; ampliação dos conhecimentos; entendimento dos outros; fazer pelos outros; e prática profissional enquanto educador .**

### QUADRO 3: INDICADORES E PRÉ-INDICADORES REFERENTES À SEGUNDA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DE SAÍDA DO CURSO

INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
<b>Ampliação e mudança de perspectiva</b>	ampliação de horizontes; percepção de situações na escola; ampliação da visão; mudança de perspectiva/olhar; ampliação de horizonte; ampliação de horizontes; olhar mais criterioso; ampliar a visão para violações; novo olhar mais respeitoso; ver as coisas de forma mais humana; novo olhar; observar de maneira diferente a realidade; ampliação das perspectivas; leitura melhor de mundo; novo olhar para os aspectos da vida social
<b>Reflexão sobre</b>	reflexão sobre o assunto; rever formas de agir; rever conceitos; consideração à proteção direitos; rever conceitos; descoberta da existência de direitos; desmistificação do tema; pensar mais sobre o

<b>a realidade</b>	assunto; abrir a mente; consciência do direito dos demais; reflexão sobre a realidade; reflexão das ações
<b>Ampliação dos conhecimentos</b>	aprofundamento no assunto; reflexão sobre o assunto; conhecer direitos seus e dos outros; maior conhecimento; conhecer conceitos e situações; construção do conhecimento; ampliação do conhecimento; entender as leis; ampliação do conhecimento pessoal; importante para os estudos; entender melhor direitos e deveres; ampliação de informação; conhecimento válido; aprender sobre seus direitos; conhecer aspectos legais; conhecer a história dos DH; conhecer as violações; aprender história do direito; aprimorar conhecimento; organização e sistematização de conhecimentos; atualização de conhecimento; aprendizado para a vida; conhecimento das leis; embasamento teórico; ampliação de conhecimento; conhecimento e esclarecimento; formação própria; adquirir conhecimentos; estudo de legislação e jurisprudência
<b>Entendimento dos outros</b>	compreender melhor as pessoas; compreender melhor a sociedade; respeito à diversidade; compreensão mais humana; fazer diferença; respeito à diversidade; necessidades dos outros; necessidades e sentimentos do outro
<b>Fazer pelos outros</b>	ajudar outras pessoas; lutar pelo direitos das pessoas com deficiência; auxílio aos que não tem conhecimento; inclusão de pessoas com necessidades; ajuda pessoal e coletiva; fazer mais pelo próximo; contribuir com a sociedade; não omissão; construção de uma sociedade feliz; ajudar em mudanças
<b>Prática profissional enquanto educador</b>	atuação como educador; colocar direitos em prática; reconhecimento do direito dos alunos; auxiliar os alunos a lutarem por direitos; novas práticas enquanto educador; desenvolver estratégias e práticas; ensinar para os alunos; formação profissional; entender os alunos; útil para vida profissional; agir perante situações na escola; aplicações práticas; trabalho eficaz em sala de aula; aplicação no ambiente escolar; analisar sua prática; atuação como educadora; situação de discriminação em sala de aula; melhora no desempenho em sala de aula; formação dos alunos; participação na escola

Por fim, as respostas à pergunta *Sua concepção de Direitos Humanos, bem como valor que você dá a eles, mudou com a sua participação no curso? Se sim, de que forma?* levaram-me a pré-indicadores sintetizados nos indicadores: **desmistificação do preconceito e do senso comum; despertar ou aprender algo novo; mudança de entendimento; aperfeiçoamento do entendimento prévio; novas percepções, atitudes e sentimentos; impulso para a prática e para ações cotidianas.**

**QUADRO 4: INDICADORES E PRÉ-INDICADORES REFERENTES À TERCEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DE SAÍDA DO CURSO**

<b>INDICADORES</b>	<b>PRÉ-INDICADORES</b>
<b>Desmistificação do preconceito e do senso comum</b>	desmistificação da mídia; direitos dos presos; direitos dos detentos; desmistificação da mídia; superação do senso comum; superação de preconceito;
<b>Despertar ou aprender algo novo</b>	despertado para a temática; desconhecia assunto; conhecer legislação; estudar o assunto; identificação de violação; compreensão da igualdade de todos perante a lei; despertar para as questões sociais; entender conceitos; definição dos dh; aprendizado do conceito; descoberta de direitos; não havia pensado antes;
<b>Mudança de entendimento</b>	compreensão diferente; obtenção de informações importantes; mudança de concepção; nova forma de pensar; mesma concepção; sem mudanças;
<b>Aperfeiçoamento do entendimento ou envolvimento prévios</b>	maior conhecimento sobre o assunto; conhecer melhor os direitos; ampliou a visão; aprofundar sobre o assunto; reforçou concepções; refletir mais a respeito; maior embasamento; aprimoramento de conhecimento; ganho de argumentos; entender melhor os direitos; acrescentou conhecimento; maior conhecimento; aguçou o interesse; relembrar conhecimento; sistematização do conhecimento; ampliação de envolvimento; ampliação do conceito; ampliação das perspectivas; trazer a tona conhecimentos adormecidos;
<b>Novas percepções, atitudes e sentimentos</b>	se colocar no lugar das outras pessoas; ressignificação de aspectos do dia a dia; ressignificar aspectos e situações do dia a dia; olhar mais criterioso; reflexão; maior respeito pela diversidade social; visão melhor; mais humana; obrigação de interferir; novas atitudes; prestar atenção; perceber violações; percepção das injustiças e violações; valor atribuído; indignação frente à violações; interpretação da realidade; atenção aos dh; mudança de percepção;
<b>Impulso para a prática e para ações cotidianas</b>	incentivo ao trabalho coletivo; incentivo à ação; buscar fazer valer seus direitos; propagação do conhecimento; mudança na prática; intervir na sociedade e escola; forneceu subsídios para luta por direitos; melhora das ações; possibilidades de ajudar os seres humanos; mudança de atitude (ações); novo posicionamento frente a problemas; aceitar melhor situações do dia a dia; mudança de atitudes no dia a dia;; lutar por pessoas vulneráveis; aplicação prática dos direitos humanos; subsídios para situações práticas; divulgação dos dh; ação no dia a dia; missão a ser perseguida; importância no ambiente escolar; possibilidades práticas de aplicação;

De acordo com a metodologia já indicada (AGUIAR E OZELLA, 2006), segui para o passo seguinte, qual seja agrupar os indicadores em núcleos de significação. Pela estrutura das perguntas do questionário e dos aspectos aos quais elas se referiam, os indicadores tenderam a se unir de acordo com os

quadros acima apresentados, com poucas mudanças significativas. Desse modo, defini três núcleos de significação principais, conforme abaixo: **Definindo Direitos Humanos; Direitos Humanos para si e para o próximo; (Re)Significação dos Direitos Humanos a partir da capacitação.**

#### QUADRO 5: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO OBTIDOS A PARTIR DOS INDICADORES

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES
<b>Definindo Direitos Humanos</b>	direitos humanos como direito à vida digna; direitos humanos como direitos naturais; direitos humanos como direitos fundamentais e constitucionais; direitos humanos como direitos iguais; direitos humanos históricos e processuais; direitos humanos como atitudes em relação ao próximo
<b>Direitos humanos para si e para o próximo</b>	direitos humanos para aprimoramento de si; ampliação e mudança de perspectiva; reflexão sobre a realidade; ampliação dos conhecimentos; direitos humanos para incremento da vida social; entendimento dos outros; fazer pelos outros; prática profissional enquanto educador
<b>(Re)Significação dos direitos humanos a partir da capacitação</b>	desmistificação do preconceito e do senso comum; despertar para algo ou aprender algo novo; mudança de entendimento; aperfeiçoamento do entendimento prévio; novas percepções, atitudes e sentimentos; impulso para a prática e ações cotidianas

Estabelecidos os núcleos, passarei à sua interpretação e discussão. A exposição procurará levar em máxima consideração todas as questões implícitas aos indicadores estabelecidos dentro dos núcleos. Por uma questão de repetição e apresentação exaustiva (sobretudo pela pesquisa envolver um número tão alto de participantes), procurarei citar apenas as respostas mais significativas para a compreensão dos temas.

##### 5.2.1 Definindo Direitos Humanos

As significações dos direitos humanos obtido por meio do instrumento questionário de saída tem como primeiro momento o aspecto mais elementar: a sua definição. O núcleo **definindo direitos humanos** compreende as tentativas mais elaboradas, porque envolvem agora uma explicação, de elencar fundamentos e princípios destes direitos - exercício em muito similar àquele

que os participantes já haviam realizado quando da atribuição de palavras, ainda que em um nível superior de complexidade. É preciso ter em conta, sempre, que as tentativas de definição não se dão com um universo de participantes qualquer, mais com educadores recém capacitados na educação em direitos humanos.

Assim como no supramencionado exercício das palavras, as explicações aqui baseiam-se em grande medida em princípios e valores onipresentes nas discussões conceituais do campo jurídico e marcos legais dos direitos humanos, tais como direito natural, igualdade, direitos fundamentais. É o caso também da dignidade humana, expressada em enunciados como "*Os Direitos Humanos são um conjunto de leis, vantagens e prerrogativas que devem ser reconhecidas pelo indivíduo para que este possa ter uma vida digna*" (P18)<sup>13</sup>.

Mais casos podem ser destacados nos quais uma vida digna é colocada como objetivo central dos direitos humanos. Assim, entende-se que os direitos humanos servem para que o ser humano "*possa viver com dignidade*" (P23), assim como "*São os direitos que penso ser base para uma vida digna*" (P30) e "*Os 'Direitos Humanos' são de vital importância, pois buscam propiciar uma vida digna e igualitária a todos os membros da sociedade*" (P68). A dignidade também é concebida como princípio ou algo a se conservar *per se*, em definições como "*Os Direitos Humanos estão relacionados a dignidade humana*" (P1) e "*Respeito à dignidade humana*" (P40).

A valorização da "dignidade inerente a todos os membros da família humana" consta na primeira frase (ou "consideração") da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, portanto, é referência óbvia para uma tentativa de definição. Em minha avaliação, contudo, é um princípio pouco explicativo do ponto de vista conceitual. Digo isto porque, com exceção dos próprios direitos humanos e marcos posteriores, não há nada que defina mais objetivamente os

---

<sup>13</sup> Os participantes da pesquisa foram identificados através da letra P maiúscula e de um número aleatório, de 1 a 81 (número total de participantes nesta etapa). Tendo em vista que as respostas foram escritas pelos próprios participantes em AVA, procurei manter a fidelidade do que havia sido inscrito, realizando no máximo algumas correções de formatação e ortografia, para melhor compreensão.

termos dessa dignidade inerente aos seres humanos. Ou seja, os fundamentos da dignidade humana acabam por ser os próprios direitos humanos por ela fundamentados, em um estranho caso de simultaneidade entre a criação e o criador.

A dignidade parece-me relacionar-se, assim, com aquela dimensão da autoevidência tão bem discutida por Hunt (2009) em sua história dos direitos humanos, ou seja, com aquela sensibilidade voltada para o outro, desenvolvida a partir do século XVIII, que abriu terreno para as declarações de direitos. Sem referência a esse sentimento, a dignidade parece-me ter uma validade, sobretudo, retórica.

Não por acaso, em uma das referências à dignidade como definidora dos direitos humanos, diz um participante que

Direitos Humanos são indispensáveis para a vida com dignidade, muitas vezes esbarramos numa certa incompreensão, como se o termo fosse indefinível e tratasse de algo extremamente abstrato em relação à concretude do ser humano, então temos muito que mudar. (P44)

Todavia, no restante da sua resposta, não se encontra uma definição mais objetiva dos direitos humanos, ou um elemento que justifique a importância de uma vida digna. Não se tem referência, portanto, à prometida dimensão do concreto que a resposta busca emular.

Mais princípio usado de modo retórico, em minha interpretação, diz respeito à igualdade. Não são poucos participantes que entendem os direitos humanos como promotores da igualdade entre os indivíduos. Novamente, os principais marcos legais e históricos dão subsídio à esta concepção, na medida em que direitos iguais já foram apontados aqui<sup>14</sup> como qualidades ou "fundamentos" essenciais (HUNT, 2009).

Desse modo, encontramos desde sentenças simples como "*Somos todos iguais*" (P41), até justificativas um pouco mais elaboradas como "*a importância deles (os direitos humanos) para mim é que todos são iguais sem distinção nenhuma*" (P31), "*Os mesmos são importantes para a existência e a manutenção de uma sociedade mais justa e igualitária*" (P64) e "*Os 'Direitos*

---

<sup>14</sup> Ver o primeiro capítulo e, em especial, o item 1.2.2 - Diferenças entre os iguais.

*Humanos' visa que todos sejam tratados de forma igualitária na sociedade de modo geral" (P68).*

São poucas referências como abaixo, na qual a ideia de igualdade é minimamente complexificada, como em

Os direitos humanos é a forma de garantir a igualdade e igualdade de condições entre os seres humanos, tendo em vista o direito de cada um, em viver independente de raça orientação sexual ou cor (P80)

O mérito aqui (a despeito do pouco realista "independente" e da tautologia entre "raça" e "cor"), em minha avaliação, se dá em tentar conciliar a igualdade e a diferença, no sentido dinâmico da equidade, já discutida neste trabalho (SANTOS, 1997). Contudo, não há nestas definições a referência a como esta igualdade é concebida em relação aos direitos humanos, se como "poderes" (BOBBIO, 2004) a serem exercidos pelo Estado no sentido da promoção de direitos iguais ou se como uma igualdade natural intrínseca aos seres humanos.

A intensa produção de definições que colocam os direitos humanos como direitos naturais colaboram com a segunda hipótese. Foi estabelecido em diversos casos a referência entre a natureza e a condição humana, na qual todo indivíduo é sujeito de direitos humanos apenas por ser humano. São exemplos afirmações como "*são os direitos que temos por sermos humanos, constituem o reconhecimento da humanidade das pessoas e devem ser atendidos*" (P16), "*são direitos naturais da pessoa pelo fato de ser humana*" (P19), "*são direitos que temos por sermos humanos*" (P55).

Direitos naturais são direitos inerentes, intrínsecos. Abrangem todos os seres humanos, sendo deste modo uma base inquestionável da constituição dos direitos humanos<sup>15</sup>. A literatura aponta de forma bastante inequívoca, contudo, que só existem direitos naturais na história e em sociedade (LAFFER, 1998; BOBBIO, 2004; COMPARATO, 2008; HUNT, 2009). Sem instituições, leis e ações que os efetivem, permanecem somente como abstração em um estado de natureza imaginário.

---

<sup>15</sup> É preciso lembrar, mais uma vez, da caracterização de Hunt (2009) de direitos humanos como *iguais, naturais e universais*.

A falta desta referência parece-me explicar, como na resposta abaixo, o esquecimento do rol de direitos sociais constituintes dos direitos humanos

[...]são todos os direitos naturais de cada indivíduo, ou seja, aqueles que já nascem com o sujeito como a vida, a liberdade, a igualdade e o respeito à diversidade.(P50)

Do mesmo modo, a menção exclusiva à natureza faz com que estes sejam compreendidos como dádivas recebidas, em afirmações de que

são direitos aos quais cada ser humano recebe desde o seu nascimento e precisa lutar por eles durante toda a sua vida e se possível depois dela, deixando seus pensamentos e ações acerca de direitos humanos para a posteridade (P74)

Um outro padrão recorrente de respostas, mais objetivo e concreto frente aos até aqui expostos, tende a entender os direitos humanos como os padrões mínimos necessários à sobrevivência e à vida social. Se traduz sobretudo na concepção de direitos humanos como direitos fundamentais, ou como necessidades humanas básicas positivadas em direito. Nessa concepção, os direitos humanos e fundamentais seriam uma outra manifestação daqueles "interesses biológicos" (FINN, 2006) mínimos a serem preservados, ou nos aspectos mais elementares necessários à participação e bom convívio sociais.

Assim sendo, encontrei definições recorrentes como "*São todos os direitos relacionados à sobrevivência do ser humano*" (P13) e "*Os direitos humanos correspondem a necessidades fundamentais do ser humano, para que a mesmo possa viver com dignidade*" (P23).

Nesta mesma direção, uniram-se as respostas nas quais os direitos fundamentais permitem a vida em sociedade, tais como "*Os Direitos Humanos são os direitos essenciais de todo ser humano, pois, sem eles, ninguém é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida em sociedade*" (P21), "*São os direitos e liberdades básicos de todos os seres humanos. È importante porque ele nos garante que nossos direitos sejam cumpridos*" (P56) e "*Direitos Humanos são os direitos fundamentais do ser humano, e é importante que nossa sociedade seja estruturada tomando como base esses direitos*" (P4).



O apego ao que há de mais fundamental, expressou-se também na tentativa de elencar um rol de direitos mínimos, como em

Direitos Humanos são os direitos fundamentais da pessoa humana. São princípios que asseguram ao ser humano, o direito de levar uma vida digna, com acesso à liberdade, ao trabalho, à saúde, à moradia, à educação, entre outras coisas. (P59)

Lunõ (1995) admite em sua discussão que direitos humanos e direitos fundamentais são conceitos que, por vezes, se confundem. Contudo, deixa claro se tratarem de coisas distintas. Para fins didáticos, é preciso contrapor sua definição de direitos humanos, já mencionada<sup>16</sup>, com sua concepção de direitos fundamentais como "aqueles direitos humanos garantidos pelo ordenamento jurídico positivo, na maior parte dos casos em sua normativa constitucional" (LUÑO, 1995, p. 46).

Por essa definição, creio ser correto avaliar que o grande equívoco em se sobrevalorizar a dimensão dos direitos fundamentais, como princípio para os direitos humanos, está na inversão de ordem e de grandeza dos conceitos. Tal equívoco se reflete bem na resposta "*A expressão Direitos Humanos é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana*" (P8). Com base em Luño (1995), poder-se-ia afirmar que se trata justamente o inverso: os direitos fundamentos são uma forma abreviada de direitos humanos, positivada no ordenamento jurídico do Estado-nação.

Desse modo, em mais de uma oportunidade, a constituição nacional é trazida equivocadamente como referência legal máxima para os direitos humanos, em definições como

Direitos Humanos é fazer cumprir os direitos elencados na nossa Constituição Federal e ir além deles, olhando todos os seres humanos como únicos e especiais respeitando os limites e as diferenças de cada um. (P37)

Direitos humanos são as garantias fundamentais aplicadas a toda coletividade, visando garantir plenas condições de desenvolvimento social à todos e a todas indiscriminadamente, propiciando o bem-estar, dignidade, liberdade de expressão, entre outros direitos humanos elencados em nossa Constituição Federal. (P65)

São garantias constitucionais que apesar de estarem expressas na Carta Magna, passam despercebidas pela população. (P62)

---

<sup>16</sup> Ver mais uma vez o capítulo 1, no item 1.2.3 - Universalismos.

Penso que tais concepções retóricas e imprecisas se explicam, em grande medida, pela falta aqui de uma âncora sociológica e histórica no que diz respeito às concepções de direitos humanos. Definições com tais elementos até existem, mais se restringem ao pensamento de um grupo limitado de participantes. São exemplos os direitos humanos entendidos como

sendo universais, indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes. Foi adotado a partir de 1948 na assembléia Geral da ONU, após a 2ª Guerra Mundial, para garantir que um horror semelhante nunca mais viesse a acontecer. (P25)

Alguns outros fatos lembrados são a Declaração dos Direitos do Homem da Revolução Francesa e a tragédia com trabalhadoras norte-americanas que inspirou o dia da mulher e a luta por direitos trabalhistas e das mulheres

O conceito de direitos humanos é um conceito histórico do mundo moderno, que é semeado a partir da promoção da Paz , que se iniciou com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), resultado da Revolução Francesa. Portanto, o trato com esses direitos é recente. Na história da humanidade esse lapso temporal é insignificativo, e demonstra a novidade do assunto. O mais interessante, é que essas fases coincidem com a história das sociedades ocidentais, de origem européia, sem qualquer menção às experiências asiáticas, africanas, indígenas, indianas etc. Isso nos introduz à afirmação de que os direitos humanos são uma formulação da cultura ocidental, eurocêntrica. (P19)

Para mim o que são direitos humanos e qual a importância é considerada uma grande conquista é viver num mundo onde as pessoas são detentoras de direitos, sabendo o verdadeiro significado de direito de acordo como texto "aquilo que é reto, correto ou justo", estudado nos módulos do curso como exemplo cito o dia 8 de março de 1857, 130 mulheres tecelãs morrem por lutarem por seus direitos. Portanto, direitos não são favores, súplicas ou gentilezas. (P15)

As respostas mencionadas, além das menções históricas, tem em comum a problematização que propõem dos direitos humanos, apontando, ao seu modo, algumas potencialidades e contradições. Vide o primeiro caso, no qual à menção à universalidade destes direitos é seguida de uma justa contestação do seu caráter ocidental e eurocêntrico. Do mesmo modo, no segundo caso, observa-se o destaque dado à conquista de direitos na história, ou do permanente processo de luta por direitos.

O mesmo se vê nas reflexões de que

Penso que Direitos Humanos trata-se de uma maturação não estagnada, mas processual, da ideia do que se almeja propor e

formar , minimamente, o indivíduo humano na diversidade e no paradoxal sentido que a humanidade real carrega, intrínseco a sua identidade. (P53)

Ainda estão sendo conquistados, é um trabalho de entendimento da existência do outro, mas aos poucos, se estabelecerão e serão de senso comum. (P60)

Ou ainda, no estabelecimento de contradições ou oposições entre seus princípios como em

Para a formação da doutrina dos direitos humanos, utilizaram o lema liberdade, igualdade e fraternidade para a construção dos direitos humanos. Essas características são importantes e tem sua origem no modelo jusnaturalista que embasa os direitos humanos. [...] Assim os direitos naturais/liberalismo e a soberania popular/democracia formam os dois núcleos teóricos dos direitos humanos. (P11)

Algumas elaborações sobre os direitos humanos, que decidi elencar separadamente, diferem qualitativamente das concepções expostas até aqui. A diferença se dá em não mais tentar explicar os direitos humanos a partir de valores, princípios, marcos legais ou mesmo fatos históricos, mas apenas relacioná-los a atitudes em relação ao outros. Tratam-se de definições que, em um sentido mais rigoroso, não se preocupam em realmente definir o objeto, mas definir perspectivas e ações que podem ser desenvolvidas a partir dele.

A dimensão da tolerância e do respeito, já discutidas em minha análise, são mais uma vez preponderantes, como em "*direitos humanos é tratar o próximo com respeito, igualdade, fraternidade, generosidade, dignidade, é cumprir o que está na lei a muito tempo [...]*" (P14) ou

direitos humanos é saber respeitar a si próprio e seus semelhantes, procurando no dia a dia vivenciar práticas de respeito, humildade, carinho e olhar atento a todas mudanças de costumes, para que não nos façamos pessoas individualistas [...]. (P69)

O respeitar é por vezes substituído por *reconhecer*, verbo que dialoga melhor com a sensibilidade necessária a uma cultura de direitos humanos e constituinte destes direitos - ainda que, deva-se lembrar, o conceito ou estatuto dos direitos humanos se origina na passagem desta sensibilidade para uma institucionalização legal expressa nas declarações e marcos históricos (HUNT, 2009). Nesse âmbito estão respostas como "*reconhecer no outro a importância de todos para a construção da história da humanidade*" (P43) ou

direitos humanos é a capacidade de compreender no outro as condições de sobrevivência, liberdade, dignidade, respeitando seu

espaço, ambiente, condições sociais e culturais. sua importância está em a partir de reconhecer no outro a pessoa que é assumindo o compromisso de colaborar pela sua condição de cidadão de direitos e deveres na sociedade que está inserido. (P67)

Algumas respostas remetem também a um sentimento de atenção, solidariedade ou caridade para com os outros, o que aproxima os direitos humanos de um discurso missionário ou mesmo religioso. "*São os nossos direitos e os direitos de todos os nossos irmãos*" (P74), diz uma das definições, enquanto outro participante postula que direitos humanos são "*viver uma vida em harmonia, onde o homem consiga enxergar o outro como irmão*" (P10). Este espírito missionário também se expressa em colaborar com aqueles que possuem menos condições, como em

[...] os direitos humanos como dito acima é fundamental na vida de cada um, com ele sabemos como lidar com certas situações, e com certeza, agir da melhor maneira respeitando o próximo independente de sua cor, religião, ou até mesmo alguma deficiência, que cada dia que passa está mais presente em nosso meio, e com certeza são igualzinhos a todos nós, e tem o mesmo direito, e não deixando de lado nosso deveres. (P29)

Creio ser possível aferir, a partir da teoria vygotskiana, que negociação de significado, em qualquer situação de aprendizagem, é um processo complexo e não automático; ou, em outras palavras, que aquilo que é ensinado pode ser apreendido intrapessoalmente de formas diversas. Esta situação se complexifica se procura-se definir o conceito de algo como direitos humanos, tendo em vista que, ao contrário de conceitos de ciências exatas ou ciências naturais como "adição", "mamífero", "carbono" ou "aceleração", não é possível fazer um enunciado sintético que represente plenamente a ideia ou objeto.

Relembrando Bobbio (2004), o fundamento principal dos direitos humanos é, justamente, não possuir fundamento último algum. Sua definição se dá mais, portanto: pela caracterização e discussão de direitos naturais, iguais e universais; pela sua contextualização histórica, entendendo os direitos humanos como construções da modernidade e do ocidente, expressadas em declarações; e pela sensibilidade de tomar para si as necessidades e sofrimentos dos outros, na disposição de não tolerar arbitrariedades e violência contra qualquer ser humano. Trata-se mais de uma referência última para situar debates e reivindicações do que um conceito explicativo.

Desta forma, a falta de consenso quanto ao significado interpessoal e a pluralidade de princípios, valores, atitudes e tipos de explicação resultantes é, em minha avaliação, um resultado em certa medida esperado de uma capacitação em direitos humanos, dada a sua mencionada limitação conceitual. Salvaguarde-se, ainda, que os indicadores trabalhados apontaram para referências que, de fato, estão presentes na discussão destes direitos, o que, salvo melhor juízo, indica pelo menos algum conhecimento formal e domínio do vocabulário pelos participantes (algo também esperado, uma vez que são recém concluintes de uma capacitação).

Contudo, tais referências foram elencadas isoladamente na maior parte das respostas, sem uma melhor contextualização e problematização. A valorização da dignidade humana, a concepção jusnaturalista de direitos naturais e o mote de direitos iguais, que estruturaram grande parte das definições de direitos humanos encontradas, são todos constitutivos dos direitos humanos e, portanto, não precisariam ser tomados de modo isolado, ou como o princípio exclusivo que os define.

Ademais, em minha interpretação, eles foram aqui atribuídos em um sentido abstrato e retórico, que não faz a necessária discussão de seus limites e contradições. Elaborar sentenças como "direitos humanos são expressão dos nossos direitos naturais/ da igualdade dos serem humanos/ da dignidade humana" não me parecem indicar uma maior capacidade de entendê-los, mas sim apenas de defini-los tautologicamente. Quando saíram do meramente abstrato e buscaram um conceito mais operacional, que remetesse a um dado objetivo, muitos participantes elaboraram definições que limitaram os direitos humanos aos direitos fundamentais do ordenamento jurídico, como se os primeiros e toda sua trajetória se restringissem ao direitos sintetizados no artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

Avalio que a expressão final destes percalços para a definição dos direitos humanos se deu em tentativas, por parte dos participantes, de associá-los a meras atitudes de respeito ao próximo. Tais definições, em síntese, ignoram toda e qualquer discussão, trajetória e escopo dos direitos humanos enquanto produto histórico, para focalizar apenas aspectos gerais de relacionamento e sociabilidade humanas.

A mobilização de sentimentos e atitudes em relação ao próximo já foram aqui citadas como necessárias à divulgação e defesa destes direitos. Por outro lado, por se tratar de um momento de definição ou explicação, é difícil não acreditar que o apelo à ação é aqui uma resposta, ao nível do senso comum, a não apreensão dos principais aspectos teóricos que envolvem a temática e foram ensinados durante a capacitação. O tom caritativo, missionário e teológico dessas respostas demonstra que o olhar para o outro se deu, de modo geral, sobre outras bases simbólicas que não aquelas das declarações de direitos, ou seja, sobre um referencial que escapa à própria capacitação recebida.

### 5.2.2 Direitos Humanos para si e para o próximo

Mencionei as significações de direitos humanos como atitudes em relação ao próximo. Em minha avaliação, tratou-se de conceber a dimensão da educação *em* direitos como educação *para* direitos humanos. Pretende-se, contudo, que esta educação seja de fato *para* algo. O núcleo **Direitos Humanos para si e para o próximo** trata desta dimensão.

Vale ressaltar que os primeiros indicadores que constituíram este núcleo foram obtidos a partir da pergunta que remetia à definição de direitos humanos, mais especificamente como complemento das respostas (nesse sentido, diferem daqueles que se limitaram a definir direitos humanos com base naquilo para que servem, conforme menções no núcleo anterior). Logo de saída, percebeu-se que duas direções básicas das significações: **os direitos humanos para si**, manifestados em respostas como "*Para mim é muito importante estudar (direitos humanos) porque contribuiu para minha formação como ser humano e profissional*" (P26), "*(os direitos humanos são importantes) na defesa e na valorização pessoal, e sem os quais não conseguiríamos viver e nem participar plenamente da vida*" (P59) e "*(o conhecimento dos direitos humanos serviram para) ampliar os conhecimentos para a vida pessoal e profissional*" (P71); e os **direitos humanos para o próximo**, expressado em afirmativas como "*Respeitando e disseminando a cultura dos direitos humanos estamos contribuindo para melhorar o mundo em que vivemos*" (P22), "*sem dúvida os direitos humanos são de extrema relevância para um bom desenvolvimento das relações interpessoais mais saudáveis e satisfatórias*"

(P34) e "*É com eles e através deles (os direitos humanos) que poderemos criar melhores condições de convívio e crescimento*" (P48).

Os indicadores obtidos a partir da segunda questão forneceram melhor explicação dos sentidos deste para si e para os outros. Um primeiro item no que diz respeito à observação dos direitos humanos para si é relativo à ampliação da perspectiva própria, ou do olhar. A capacitação em direitos humanos possibilitaria aos participantes ampliar seu campo de visão, ver mais longe e perceber coisas antes escondidas. Exemplificam estes casos respostas como "*o curso ampliou horizontes, fazendo com que passasse a ver o ser humano dentro de uma nova ótica*" (P9), "*porque passei a ver os direitos que temos com outros olhos*" (P19), "*foi muito importante, possibilitou-me um novo olhar sobre os direitos inerentes aos seres humanos*" (P59) e "*com certeza, como professora pude observar e compreender de maneira diferente nossos direitos*" (P56).

Falta objeto para este novo olhar. Algumas poucas explicações miram seu alvo, como em "*foi possível ter uma visão mais ampla sobre algumas situações que acontecem na escola*" (P77), no qual a perspectiva está voltada especificamente ao ambiente educacional. Do mesmo, como aponta Chauí (1988), existe uma homologia entre a noção de conhecer e o sentido da visão. Daí que, por vezes, o ver e o aprender tenham o mesmo significado nas sentenças (algo ilustrado na expressão "observar e compreender" da resposta acima).

Adquirir e ampliar conhecimento foram, com efeito, um dos principais objetivos alcançados com a capacitação, de acordo com as respostas dos participantes. Alguns exemplos de respostas nesse sentido são "*o curso veio complementar e sanar algumas dúvidas a respeito dos direitos e respeitos que devemos ter com as pessoas*" (P20), "*passei a entender melhor os direitos as leis e principalmente ensinar para meus alunos o respeito a todos*" (P26), "*trouxe mais informações e desmistificou alguns itens sobre a temática*" (P81) e "*Conhecer os vários aspectos legais que envolvem a defesa dos direitos de todos*" (P43).

A importância de ter se conquistado maior conhecimento, no sentido de um objetivo ou motivação atingida, pode ser constatada em explicações como

O curso contribui muito com minha formação profissional e pessoal, de um modo geral pesquisas, estudos, trocas de experiências favorecem os nossos conhecimentos, analisando propriamente o curso de Direitos Humanos, foi de grande valia e ampliou meus conhecimentos. (P27)

O curso foi muito importante para minha vida profissional, pois o aprofundamento das legislações e discussões principalmente na Educação, fazendo despertar o interesse por atualizações melhorando minha atuação no serviço público e com os colegas. (P69)

Tal sentimento de satisfação com os saberes apreendidos também se refletem na dimensão da formação pessoal e na formação cidadã, como na seguinte explanação

O curso para mim enquanto cidadã foi extremamente importante e significativo, pois ampliou meus conhecimentos sobre direitos humanos, temática que pelo meu caráter, idoneidade, consciência cidadã e cristã, procuro ter isto como conduta de vida. (P73)

Por certo qualquer capacitação tem como objetivo proporcionar maior conhecimento aos seus concluintes. Contudo, a ênfase ou importância primordial atribuída principalmente ao conhecimento, trai o objetivo implícito de multiplicação e mudança cultural envolvendo os direitos humanos. Por si, o maior conhecimento beneficia (se tanto) especificamente os profissionais capacitados, agora mais sábios e detentores de maior saber sobre o assunto. Não difere muito, neste aspecto, de qualquer formação voltada à instrução técnica ou ao conhecimento geral.

Qualitativamente diferentes são os apontamentos de maior reflexão e releitura de conceitos e perspectivas. A reflexão traz consigo, ao menos, a possibilidade de ação e transformação posterior. Assim, máximas como "*o curso foi importante sim, pois proporcionou reflexões e pudemos perceber algumas situações no nosso dia a dia na escola*" (P12) ou "*depois que frequentei o curso, descobri que nada de efetivo sabia sobre direitos humanos. Acho que isto responde. Realmente foi importante pensar mais sobre o assunto*" (P34) indicam um processo de modificação do pensamento.



Ainda mais relevante é o fato de que a reflexão se associa aqui não só à dimensão do cognitivo, mas tem repercussões na prática ou ações desenvolvidas. Algumas respostas são elucidativas nesse sentido, tais como

Porque posso rever algumas formas de agir com os alunos, conhecendo e reconhecendo os direitos humanos dos alunos, onde posso auxiliá-los a lutarem pela efetivação dos seus direitos humanos e a tornarem verdadeiros cidadãos de direito e de fato. (P16)

Entendo, como já disse anteriormente, que se trata de uma nova maneira de ressignificar e compreender certos aspectos e situações do dia a dia. Em relação a minha área de atuação também observei que apesar de acreditar que a educação em direitos humanos é um importante instrumento dentro de combate às violações de direitos humanos, de combate à violência nas escolas porque educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos, só atingiremos esse nível com um trabalho a longo prazo e não por meio de projetos ou palestras esporádicos que visem uma tentativa imediatista de solucionar situações de violação de direitos humanos vivenciadas no dia a dia. (P17)

Ainda que a prática profissional dos participantes remeta à competências pessoais necessárias a atuação, a ação educativa compreende necessariamente uma relação social, ou algo que se fará com os outros. A "ressignificação" citada, desse modo, aponta para a possibilidade de que o esquema de *prática-reflexão-prática modificada* seja efetivado.

Os Direitos Humanos para os outros, contudo, manifestam-se de diversas formas. Algumas respostas nesse sentido são "*porque passei a ver os direitos que temos com outros olhos e posso a partir de agora ajudar também outras pessoas*" (P19), "*O curso foi importante nos dois sentidos, pois, ampliando o conhecimento poderei auxiliar os que ainda não detém tal conhecimento*" (P25) ou

[...] poderei lutar e fazer mais pelo próximo. Como profissional da educação, nos deu embasamento de como agir perante certas situações vivenciadas dentro das escolas. Que na maioria dos casos não sabíamos como proceder, agora temos uma visão ampla de como poderemos ajudar. (P35)

As repetidas menções à "ajuda" trazem mais uma vez o espectro de uma ação calcada em valores de solidariedade individual ou caridade. Não me cabe fazer aqui uma discussão moral sobre o tema, todavia, concordo com Louro que do ponto de vista das relações sociais, deve-se considerar com certa desconfiança as atitudes sociais ligadas "à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela

que se percebe superior” (LOURO, 2003, p. 48). Lembro aqui que, com base em uma concepção multicultural dos direitos humanos (SANTOS, 1997; CANDAU, 2008), afirmei previamente a necessidade da educação nestes direitos ser dialógica, e não salvacionista. Supõe-se, portanto, que se pode buscar construir uma cultura de direitos humanos envolvendo e dialogando com a comunidade escolar, mas não numa pregação, de cima para baixo, de valores e saberes humanitários.

Considera-se aqui, desta forma, que o *para* da educação em direitos se estabelece na dicotomia entre as capacidades e saberes apreendidos individualmente e a mobilização e preocupação para com o próximo. Os direitos *para si* têm um caráter sobretudo cognitivo, no sentido do aprendizado e soma de conhecimento sobre o tema. Por outro lado, o fazer para os outros tem arraigado em seu significado um sentido de auxílio aos incapazes e desprovidos de conhecimento, chocando-se assim com caráter dialógico necessário aos direitos humanos.

A reflexão voltada para a prática apresenta possibilidade de interrelação entre os polos do individual e do coletivo mencionados. Funciona como uma síntese entre o cuidado/capacitação pessoal e a atenção/ação ao/no meio social. Tem como principal potencialidade, desse modo, uma prática transformada e referenciada nos direitos humanos por parte dos educadores capacitados. Para considerações mais esclarecedoras, contudo, é preciso verificar antes, de modo mais detalhado, os termos destas mudanças de concepção.

### 5.2.3 (Re)Significando direitos humanos a partir da capacitação

Retomando a definição de Benevides, a educação em direitos humanos está "voltada para a mudança cultural" (BENEVIDES, 2007, p. 32). Com base nas referências da teoria de Vygotsky (1989, 2008, 2008), uma mudança do tipo pressupõe também uma mudança no pensamento, considerando a dialética indissociável entre as dimensões do inter e do intrapessoal.

Deste modo, o último núcleo, **(Re)Significando direitos humanos a partir da capacitação**, traz as significações atribuídas à própria mudança de concepção. Trata-se de um momento retrospectivo, no qual os participantes

buscaram explicar o que mudou do momento anterior ao curso até logo após sua conclusão.

É preciso fazer uma ressalva inicial, reconhecendo que o instrumento de saída do curso, utilizado nesta pesquisa, incentiva, em minha avaliação, uma resposta afirmativa quando às mudanças de concepção. Considere-se, ainda, o momento de aferimento das respostas pelos participantes, qual seja o da imediata conclusão do curso, e se concluirá que a tendência geral, neste caso, é a de se buscar forçosamente elementos de uma transformação do pensamento, sob o risco de se declarar não capacitado na temática que acabou de estudar. Assim, julgo como surpreendentes e até corajosas as poucas respostas negativas, tais como "*Não mudou, sempre procurei respeitar as pessoas com suas culturas*" (P20), "*Não, já tinha uma ideia, e minha concepção continuou a mesma*" (P4) e "*Na verdade a concepção não. O respeito ao próximo foi um ensinamento que aprendi com meus pais*" (P48),

Contudo, ainda que se tenha em mente esta limitação, o fato é que as diversas direções apontadas nesta mudança são objeto digno de observação e análise. Uma direção inicial dentre as transformações apontadas é a desmistificação do preconceito e da posição de senso comum largamente difundidas sobre os direitos humanos. Assim, se tem afirmativas como " *pessoalmente me fez rever conceitos pré formados, nem sempre condizentes à realidade do século atual e profissionalmente ajudando a entender os educandos em sua totalidade*" (P28) ou

Antes, minha visão era um tanto preconceituosa mediante determinadas situações e após um contato mais amplo e eficaz com os Direitos Humanos, pude perceber e tomar consciência que as pessoas não têm razão para fomentar o preconceito, pois todos precisam ser respeitados dentro da sua maneira de viver e de agir, mas é claro, desde que não ultrapassem os limites da boa convivência em sociedade. (P3)

Eu era uma pessoa que imaginava os Direitos Humanos como uma equipe de pessoas que apareciam de vez em quando para defender a honra daquelas pessoas marginalizadas. Porém, hoje eu vejo que todos nós somos cidadão de direitos humanos e passei a olhar o próximo com outros olhos, principalmente os encarcerados, os menos favorecidos. Procuo entender a situação de cada um e na medida do possível busco uma interação com eles. (P74)

A principal fonte apontada para este senso comum preconceituoso, que vincula direitos humanos a direitos dos bandidos e demais simplificações do

gênero, é o discurso e os signos da mídia. Desta forma, as significações construídos a partir do curso se apresentam como possíveis pontos de contraposição aqueles vinculados pelos meios de comunicação de massa, como se pode verificar em respostas do tipo

Antes de minha participação no curso, meus conhecimentos e posicionamentos sobre os DHs eram basicamente pautados em ideias provenientes das mídias que circulam mais corriqueiramente, como jornais, revistas e TV. (P2)

acabei tendo uma outra compreensão dos Direitos Humanos, diferente daquela que nos são apresentadas pelas mídias sensacionalistas. Onde o Direito Humano é desqualificado.(P10)

A superação do senso comum pode ainda ter um sentido de aprendizado significativo ou descoberta, de ir além de uma concepção genérica e diluída destes direitos. Neste sentido, diz um participante que

Na realidade, eu não tinha uma concepção de Direitos Humanos. Isso era muito vago antes de eu iniciar o curso. Basicamente era senso comum e um termo sem significação real. (P64)

Outras significações denotam este sentido de despertar para algo ou aprender algo novo a partir do curso. A principal mudança de concepção, neste âmbito, se daria em enfim descobrir do que se trata e para que servem os tão falados direitos humanos (como diz uma resposta, "*Nunca tinha parado para pensar na importância desse assunto para a vida das pessoas. Através do curso fiquei mais atenta sobre este assunto*"). Nas palavras dos participantes, tal descoberta se deu nos seguintes termos

Parece que depois de um curso deste é despertado um lado que poderia estar adormecido. Me senti assim. Muitas coisas que pareciam não ter muita importância antes, hoje sinto que vejo cada situação com outros olhos. (P12)

Mudou pois até então desconhecia o assunto e sobre o que realmente se tratava e envolvia. Antes ouvia falar de direitos humanos quando alguém ia preso e se levantava a questão, embora não despertava a atenção. Quando comecei a aprofundar nos textos com leituras e reflexões que pude compreender a importância e saber que todos temos direitos por sermos humanos. (P19)

Antes do eu não tinha um esclarecimento de o que realmente abrangiam os direitos humanos, e através do curso percebi que temos muitos direitos, direitos que eu não sabia que eram regidos pelos direitos humanos.(P68)

É preciso esclarecer, de todo modo, que embora salutares frente aos objetivos da educação em direitos humanos, a desmistificação de preconceitos

e apresentação da temática é uma tendência minoritária no conjunto de participantes desta capacitação de educadores. Tratam-se de profissionais, em geral, com formação superior e com alguma experiência nos temas transversais e nas discussões sociopolíticas da educação, o que, ainda que de forma imprecisa, garante o mínimo de entendimento prévio sobre o tema.

Assim, a mudança de concepção foi largamente entendida como ampliar (mais uma vez), conhecimentos já existentes sobre direitos humanos, o que se pode observar a partir de enunciados como *"pois a medida que você adquire mais conhecimento sobre determinado assunto você fala com mais propriedade e busca fazer valer seus direitos e desenvolver suas responsabilidades"* (P13), *"Como já disse na questão anterior, curso excelente, ampliou a minha visão de direitos humanos. Mais subsídios para continuar em defesa da pessoa com deficiência intelectual e/ou múltipla deficiência"* (P23) e *"Eu já havia estudado o tema, mas o curso ajudou a dar maior embasamento para o meu ponto de vista favorável à propagação dos Direitos Humanos"* (P47).

Os conteúdos aprendidos teriam assim um sentido de reforço ou retificação de um saber e envolvimento já existentes. Esta interpretação fica mais clara em sentenças como *"Com o curso, pude relembrar o que aprendi durante a graduação. Porém, a abordagem educacional dos direitos humanos mostrou-me uma outra face de sua aplicação"* (P65). A mudança ainda é significada enquanto organizar ou refinar o que já se sabia, em frases como *"penso que não de forma inédita, pois essa consciência já estava implantada em mim, mas com o curso aguçou a vontade de expandi-la, difundi-la"* (P62), e outras como

Com certeza houve uma mudança de concepção. Observava e estudava direitos humanos de forma fragmentada e desconectada. Com o curso foi possível organizar esse conhecimento buscando ampliar o entendimento. (P66)

Acredito que na realidade não houve uma mudança, mas sim um aprimoramento dos conhecimentos já existentes. Todo conhecimento e aspectos referentes aos direitos humanos sempre trazem algo que acrescenta ao conhecimento que já temos. (P49)

Os estudos consultados que se referem a experiências de capacitação de educadores (CARVALHO *et al*, 2004; CARVALHO, 2007; TAVARES, 2007;

RIFIOTIS, 2007) apontam justamente para o fato de que os participantes possuem, de saída, algum conhecimento formal sobre a tema dos direitos humanos. O objetivo principal, frente a este fato, estaria em articular o referencial desta temática com a esfera do vivido e das lutas por direito em um determinado contexto.

O que, diga-se, até possui referência no que diz respeito às mudanças de concepção compreendidas pelos participantes. Algumas significações trazem consigo, após a capacitação, a noção de uma mudança de concepção voltada à luta por direitos, como em

(a capacitação me ajudou) a ver com a consciência de que os direitos humanos não são neutros, não são meramente declarações retóricas, eles exigem certas atitudes e repelem outra, exigindo assim uma vivência compartilhada. (P44)

Tudo deve ser valorizado como progresso e a capacitação propicia esta troca de experiências e oportunidades de mudança. Cabe um trabalho coletivo. As autoridades municipais, estaduais e federais, também deveriam se capacitar para contribuir com o avanço nas leis, projetos e tudo mais. Afinal não basta somente informação : a ação torna primordial. A luta continua! (P11)

Essa modificação que aponta, em termos, para uma militância para os direitos humanos, se expressa não só em um discurso mais politizado e conflitivo, mas no aprender a se indignar e se revoltar frente a violações. Assim, temos construções textuais como "*Sim com certeza mudou, hoje falo, discuto, defendo e procuro sempre opinar sobre o que é direito e dever de cada um*" (P31), "*Percebo com maior facilidade quando os direitos humanos estão sendo atingidos e me sinto na obrigação de interferir dentro das minhas possibilidades*" (P41), ou ainda

Posso perceber mais claramente a questão de violação de direitos e a cada notícia ou fato em que se constata o desrespeito aos direitos humanos, sinto indignação e desperta-me a vontade de ser mais participativa nas questões sociais.(P52)

Mudou, por que não fico mais calada quando presencio uma violação dos direitos humanos comigo ou com outra pessoa. Infelizmente, ainda há a política de ignorar a pessoa que está clamando por seus direitos, mas como disse anteriormente, não é um trabalho que está pronto, está sendo trabalhado. (P60)

As mudanças de concepção apontadas pelos participantes têm uma significação múltipla. Manifestam-se no movimento primário de questionar os preconceitos e o discurso da mídia sensacionalista sobre os direitos humanos,

bem como no entendimento significativo da temática. Percebe-se, por outro lado, que para uma parcela considerável dos participantes, educadores com formação acadêmica e pedagógica e, portanto, portadores de capital cultural no que tange às discussões cívicas e políticas (BOURDIEU, 1999), a mudança de concepções resume-se ou é entendida apenas como um aprimoramento de um conhecimento prévio, assimilado antes da capacitação.

De forma mais reduzida e discreta, contudo, há aqueles que se manifestam no sentido de uma concepção modificada na direção da luta e da indignação face às injustiças e violações. Contemplam, nesse sentido, os âmbitos do vivido e da luta por direitos referenciados como necessários à capacitação de educadores em direitos humanos.

### 5.3 PERFIS DE SIGNIFICAÇÕES E MEDIAÇÃO REALIZADA

Conforme Aguiar e Ozella (2006), a análise internúcleos é o último passo de análise dos núcleos de significação. Nos itens anteriores, procedi a análise interna (ou intranúcleos), passando agora para as relações básicas dentre os três núcleos constituídos, quais sejam Definindo Direitos Humanos, Direitos Humanos para si e para o próximo, e (Re)Significando Direitos Humanos após a capacitação.

Procurarei discutir os núcleos com base na leitura da teoria vygotskiana e, mais especificamente, da sua discussão acerca da relação dialética entre significado e sentido, buscando estabelecer aqui uma ponte com as significações obtidas na pesquisa. Outras referências da educação em direitos humanos serão trazidas para a discussão destes resultados. Por fim, realiza-se uma análise crítica do processo de mediação realizado.

Feito este esclarecimento, um primeiro aspecto a ser observado diz respeito ao próprio desenvolvimento conceitual dos direitos humanos e, no mesmo sentido, ao desenvolvimento do pensamento conceitual sobre direitos humanos dos educadores capacitados. Voltando a discussão da lógica dos conceitos (VYGOTSKY, 2008, 2009; OLIVEIRA, 1992; VAN DER VEER e VALSINER, 2009), a teoria de Vygotsky considera que seu movimento parte da realidade concreta para o plano da generalização, voltando de forma qualitativamente superior à realidade.

Considerada a limitação do conceito de direitos humanos (discutida na análise intranúcleo de *Definindo Direitos Humanos*) - ou, em termos vygotskianos, na falta de um único atributo que o defina - ainda assim é possível interpretar que os indicadores se centraram em princípios e valores distantes desta realidade, realizando um movimento de caráter meramente retórico ou formal, sem compreensão plena dos processos internos que envolvem o tema. Trata-se de uma apropriação de princípios conceituais sem a referência ao concreto, transformando-se assim em mera verbalização. Em alguns casos, em contrapartida, houve dificuldade até mesmo de sair dos dados ou ações cotidianos para uma conceituação formal.

Um ponto de homologia visível entre a perspectiva da psicologia histórico-cultural e da perspectiva que adotei dos direitos humanos é seu caráter histórico. Vygotsky (2010) enfatiza que a moralidade só pode ser considerada historicamente. Mais que isso, para ele a mente e o desenvolvimento humanos também são necessariamente históricos, tais como os direitos humanos. Os elementos da realidade concreta a serem buscados na definição de direitos humanos são, portando, seus processos históricos. Somente a partir destes, princípios como os da dignidade humana, dos direitos naturais, da igualdade de condições e dos direitos fundamentais ganham sentido. Ademais, é só a partir daí que o conceito pode voltar qualitativamente superior e referenciado à realidade concreta.

Trata-se mais uma vez da relação entre o conhecimento e o concreto, entre a teoria e a prática. Esta dicotomia me parece fundamental para análise conjunta dos três núcleos construídos. Creio ser possível aferir dois perfis principais de significações dos educadores concluintes da capacitação.

Do ponto de vista do objetivo da capacitação de educadores, no sentido de multiplicar uma cultura de direitos humanos no ambiente escolar, algumas questões precisam ser mais bem problematizadas. Da relação internúcleos entre as definições de direitos humanos e a formação profissional dos educadores, merece atenção especial o resultado das práticas e ações educativas em direitos humanos a serem desencadeadas.



Um primeiro perfil, tomando em conjunto os três núcleos, é o do **formalismo**. Trata-se, em minha avaliação, do perfil predominante. Não só os núcleos, mas também minha análise preliminar da frequência das palavras relacionadas à educação em direitos humanos, confirmam essa primazia. Deste modo, expressam-se na relação entre indicadores como: direitos humanos como direito à vida digna; direitos humanos como direitos naturais; direitos humanos como direitos fundamentais e constitucionais; direitos humanos como direitos iguais; direitos humanos para si; ampliação e mudança de perspectiva; ampliação dos conhecimentos; mudança de entendimento; e aperfeiçoamento do entendimento prévio.

A análise internúcleos aponta, em minha interpretação, a uma correspondência estrutural entre: saber o vocabulário e os princípios formais dos direitos humanos (conforme o núcleo Definindo Direitos Humanos); atribuir importância a adquirir conhecimento sobre o tema (conforme o núcleo Direitos Humanos para si e para o próximo) e; avaliar sua ressignificação como ampliação e refinamento de saberes (de acordo com o núcleo (Re)Significando Direitos Humanos após a capacitação). As significações aqui se restringem ao cognitivo, ou aquilo que é aprendido. Desse modo, acaba se apresentando como um resultado limitado do pensamento que se deseja desencadear a partir da educação em direitos humanos, uma vez que capacitação de educadores nesta temática

não se restringe a uma expansão da autoconsciência dos Direitos Humanos em abstrato, mas a tomada de consciência e a sua tradução em práticas efetivas de que a questão fundamental hoje é pensar e agir de acordo com a ideia tão comentada em termos gerais que é a sua construção com os sujeitos sociais em suas configurações concretas. (RIFIOTIS, 2007, p. 242).

Um perfil mais próximo ao postulado nesta definição também pode ser visualizado a partir das significações. Trata-se de um perfil voltado ao **assistencialismo**. Caracteriza-se, fundamentalmente, por: entender o conceito de direitos humanos a partir de ações e atitudes, nas quais o respeito ao próximo e à diversidade é a referência máxima (conforme o núcleo Definindo Direitos Humanos); atribuir importância às metodologias e práticas educativas aprendidas, bem como à possibilidade de melhorar a realidade e o convívio social (conforme o núcleo Direitos Humanos para si e para o próximo) e; por

fim, pela motivação para a ação obtida a partir da capacitação (de acordo com o núcleo (Re)Significando Direitos Humanos após a capacitação). Mostra-se no diálogo de indicadores como: direitos humanos como atitudes em relação ao próximo; direitos humanos para melhora da vida social; entendimento dos outros; fazer pelos outros; prática profissional enquanto educador; e impulso para a prática e ações cotidianas.

Tal perfil traz um elemento vivencial e de aplicação a contextos específicos que se contrapõe às significações meramente formais e abstratas. Por outro lado, estas significações parecem-me por vezes passar completamente ao largo dos próprios direitos humanos e do seu estatuto social e histórico. É como se refletissem apenas em concepções prévias de vida e do entendimento da atuação profissional dos educadores, sem qualquer reflexão realizada a partir da capacitação em direitos humanos, mas por ela, no máximo, situada.

Salvo melhor julgamento, e não querendo defender aqui uma visão estrita de direitos humanos, uma completa ausência de referência e de domínio conceitual do tema pode levar a práticas e ações educativas que, "embaladas" como promoção de direitos humanos pelo discurso politicamente correto, escondem (inclusive dos seus próprios autores) valores diversos e interesses pessoais por vezes contrários a estes próprios direitos. A centralidade na noção de respeito e as respostas que remetem a intenções de ação voltadas à vida harmônica, ao espírito caritativo, ao respeito e à boa relação com "irmãos", resumem minhas desconfianças neste sentido.

Algumas significações apresentam-se como dissonâncias dos perfis apresentados. Encontram-se em parte das respostas que levaram a indicadores como direitos humanos históricos e processuais, reflexão sobre a realidade, e novas percepções, atitudes e sentimentos, e mesmo em fragmentos textuais de outros indicadores. Pela falta de umnexo lógico que una as diferentes noções, e pelo seu caráter episódico, não considerarei prudente construir, a partir delas, um novo perfil. Contudo, tais significações diferem qualitativamente dos perfis mencionados por algumas características. Uma delas seria o entendimento do caráter provisório, ou em permanente construção e relaboração dos direitos humanos (ainda que em termos de

alcance e amplitude). Outra seria a importância atribuída à capacitação no sentido de refletir e compreender melhor sua própria vivência e prática como educador. Por fim, destacaria o desenvolvimento da capacidade de se sensibilizar e de se indignar, e o consequente engajamento com as lutas e processos necessários à aquisição e efetivação de direitos.

Estas características, que interpretei acima como dissonantes, dialogam de forma mais ampla, em minha avaliação, com a discussão atual acerca dos direitos humanos<sup>17</sup> e com os objetivos da educação nestes direitos<sup>18</sup>. A questão a ser respondida, deste modo, é por que os perfis predominantes das significações, por outro lado, não conseguem superar esta dicotomia do conhecimento retórico e formal e da ação irrefletida e não referenciada.

Face aos objetivos desta pesquisa, não me cabe aqui dar uma resposta minuciosa a esta questão. De todo modo, considerando que analisamos aqui as significações obtidas a partir de um processo intencional de capacitação pela perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, a dimensão da mediação não pode ser ignorada.

É preciso considerar que o Curso de Capacitação em Educação em Direitos Humanos, embora estruturado em vários módulos ou unidades didáticas que faziam referência ao campo educacional (formação inicial e continuada, materiais didáticos, currículo, projeto político-pedagógico), tinha como base de sustentação o material didático *Direitos Humanos: capacitação de educadores - volume I e II* (ZENAIDE *et al*, 2008), conforme projeto elaborado junto a núcleo da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Tendo em vista se tratar de um curso à distância, a importância do material didático acaba se revelando ainda maior, na medida em que os módulos com discussões concernentes ao campo pedagógico limitavam-se, sobretudo, aos encontros presenciais. Na maior parte do Curso, o processo de capacitação era desenvolvido a partir da leitura do livro didático supracitado, bem como em

---

<sup>17</sup> Ver a síntese (item 1.4) do Capítulo 1 - Direitos Humanos em todo lugar e em lugar nenhum: a história e o lugar dos direitos humanos.

<sup>18</sup> Ver *Capítulo 2 - Educação em Direitos Humanos: políticas e apontamentos sobre a capacitação de educadores*.

discussões e resoluções de atividades baseadas neste material e na sua respectiva estrutura de formação.

O trabalho de Ramos (2011) é salutar neste sentido, uma vez que, buscando identificar a constituição curricular da Educação em Direitos Humanos no Brasil a partir das tensões *universal/particular* e *igualdade/diferença*, propõe uma análise crítica e minuciosa de textos voltados à formação de educadores, dentre eles o material didático no Curso. Em termos gerais, a autora, baseada nas perspectivas de Santos (1997) e Candau (2008), entende que, no contexto histórico da Declaração Universal de 1948, os direitos humanos foram concebidos como um conjunto de princípios éticos, morais e ideológicos passíveis de serem assumidos universalmente e igualmente, ou seja, em todos os países e contextos, por todas as pessoas. Dessa forma, representariam a via de acesso dos demais povos aos valores e ao estilo de vida ocidentais.

Nesse sentido, procura adotar uma perspectiva que se distancie do eurocentrismo e da sua hegemonia cultural para tratar os direitos humanos a partir do diálogo intercultural e da democracia agonista de Mouffe, valorizando o dissenso e o antagonismo. Concebe, assim, a Declaração de 1948 e os marcos legais subsequentes como importantes do ponto de vista histórico, mas limitados pela concepção universalizante do seu tempo. Por isso, valoriza a educação em direitos humanos como espaço para a construção da diferença e do entendimento do caráter provisório daquilo que é reconhecido como universal, opondo-se desta maneira a ideia de difusão ou propagação, de cima para baixo, de uma cultura hegemônica dos direitos humanos por meio da educação.

Creio que a perspectiva da minha investigação é consideravelmente diferente daquela de Ramos (2011), na medida em que reconheço a validade de referência e discussão dos aspectos históricos e legais dos direitos humanos. Como afirmei em outro momento, é a referência à história e aos marcos legais que dá sentido aos direitos humanos, sob o risco de cairmos na perigosa indeterminação apontada por Mendez (2004), na qual tudo e nada tornam-se direitos humanos. Trata-se, evidentemente, de problematizar os

processos e contradições destas referências formais, apontando para a dimensão do sentimento e da vivência.

Todavia, a despeito desta divergência com Ramos (2011), acredito que algumas das suas considerações sobre o tipo de formação objetivada pelo material da REDH são úteis para entender melhor a mediação realizada pela capacitação. Segundo Ramos (2011), um primeiro aspecto a se observar diz respeito à própria área de atuação prioritária da equipe responsável pelo projeto junto à UFPB, marcada pela predominância do campo jurídico. O mesmo vale para sua análise da composição dos módulos e dos textos do material didático - mais uma vez, as fontes jurídicas formais se destacam frente às fontes educacionais ou pedagógicas. Nas suas palavras,

a falta de base de argumentação pedagógica ou de preocupação por articular os temas tratados à problemática escolar é uma ausência que fala do que está presente no campo de disputa discursiva na área, tanto quanto revela a recorrência de descrições, listagens e comentários sobre leis, decretos, acordos, internacionais, convenções, etc.. (RAMOS, 2011, p. 205)

Outro aspecto digno de consideração diz respeito ao debate acerca da abordagem pedagógica da educação em direitos humanos proposta por este modelo e material de capacitação. Segunda a pesquisadora, tal abordagem é intensamente caracterizada por uma perspectiva de universalismo supracultural dos direitos humanos, no qual uma cultura já formada neste âmbito precisa ser repassada de cima para baixo aos educadores a serem capacitados.

À luz destas informações, e considerando mais uma vez que este modelo e material didático foram fundamentais no processo de capacitação aqui analisado, fica mais fácil entender os perfis de significação estabelecidos anteriormente. Afinal, a centralidade na dimensão jurídica da mediação parece fornecer indícios consideráveis para as significações formais, abstratas e marcadas pelo vocabulário similar ao dos marcos legais. Da mesma forma, a abordagem pedagógica de cima para baixo explica, em grande medida, o porquê do **perfil formalista**, centrado em significações dos direitos humanos apenas como conhecimentos aprendidos. Em termos de resignificação, portanto, são os resultados esperados de uma mediação na qual os direitos humanos se sustentaram em uma base didática que privilegiou a transmissão de conhecimentos formais aos educadores.

Do mesmo modo, em sua análise do tratamento dado a questões contemporâneas relativas aos direitos humanos, a pesquisadora indica que estas quase sempre são concebidas no sentido da atenção ao "outro excluído", ou àqueles em situação de inferioridade face aos padrões dominantes. Desse modo

[...] a diferença é tomada como diversidade, pluralidade, multiplicidade cultural e demanda o reconhecimento da heterogeneidade como legítima, o que implica a afirmação do discurso da tolerância, convivência pacífica com o outro e busca do consenso como estruturante da noção de Direitos Humanos (RAMOS, 2011, p. 209)

Assim, mais uma vez a mediação realizada me parece explicar, em larga medida, as razões de um **perfil assistencialista** de significações. Por um lado, a base didática do curso parte do abstrato, sem que se referencie os direitos humanos a partir da vivência e da prática escolares dos educadores. Por outro, os valores propagados remetem à tolerância (e, portanto, ao tão propagado "respeito" das significações) e ao outro inferiorizado, apresentado como alguém que demanda auxílio por parte dos educadores capacitados.

Não posso deixar de mencionar, todavia, que a mediação não se restringiu ao material didático da REDH. A organização em módulos, baseados em temáticas sobretudo educacionais, permitiu um certo contraponto ou complementação aos conteúdos formais. É preciso considerar que, além dos encontros presenciais nos quais foram feitas estas discussões, algumas atividades específicas foram disponibilizadas no AVA a fim de aprofundá-las.

Desse modo, a primeira destas atividades propunha uma associação de 10 (dez) situações/manifestações presentes no cotidiano da escola com os marcos legais dos direitos humanos e legislação dos direitos sociais e fundamentais. Outra solicitava uma ideia de intervenção educacional em direitos humanos a partir de situações/violações retiradas de periódicos ou sites da região de residência dos participantes. Mais uma pedia a identificação de estereótipos, preconceito ou violação de direitos humanos em materiais didáticos utilizados pelos participantes nas escolas. Uma delas pedia que, a partir de vídeos que mostravam situações de violência e conflito nas escolas, se estabelecesse relações com os direitos humanos e propostas de alteração do currículo e do projeto político-pedagógico. E, por fim, havia o trabalho final,

um plano de ação educacional em direitos humanos, necessariamente desenvolvido a partir dos espaços de atuação profissional dos participantes e situado pelas discussões realizadas acerca dos direitos humanos.

Estes contrapontos e complementações ao material do curso parecem-me dar resposta àquelas significações que interpretei como dissonantes frente aos dois perfis principais. Apesar do maior ou menor envolvimento dos participantes com os encontros presenciais e realização das tarefas, verifica-se aqui, ao menos, um indício de mediação a partir da vivência e da prática profissional, problematizadas a partir dos direitos humanos. Percebe-se, também, o contato com situações concretas, contextuais, voltadas para despertar o sentimento de indignação e mobilização face a violações existentes.

Considero, dessa forma, que a mediação realizada, calcada em projeto e material que privilegiaram a transmissão de conhecimentos e no desenvolvimento da tolerância à diversidade, representada no outro excluído/inferiorizado, explica em grande medida os perfis formalista e assistencialista das significações, conforme a análise internúcleos. Apesar de alguns esforços realizados no sentido oposto, a mediação esteve calcada nesta perspectiva, com ações apenas complementares no âmbito da vivência e da atividade profissional.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei a presente pesquisa questionando quais significações de direitos humanos emergem de participantes concluintes de curso de capacitação em educação em direitos humanos. Procurei obter a resposta a partir de uma análise *ex post facto* de um Curso de Educação em Direitos Humanos, na modalidade Educação a Distância, realizado pela Universidade Federal do Paraná em 2011, no qual tive participação na coordenação pedagógica, e que visava capacitar educadores na temática.

No que tange às significações, um resultado preliminar obtido diz respeito às palavras relacionadas pelos participantes à educação em direitos humanos. Verifiquei que as palavras inseridas com maior frequência correspondem a valores e a princípios formais presentes nos marcos legais e no vocabulário jurídico destes direitos, tais como *respeito*, *direito/s*, *igualdade*, *dignidade*, *cidadania*, *conhecimento/s* e *liberdade*. Palavras associadas aos processos educativos, às ações, aos sentimentos e à constituição do ser também foram encontradas, mas em uma frequência consideravelmente menor.

Um segundo resultado diz respeito à constituição de núcleos de significação (AGUIAR E OZELLA, 2006) a partir de respostas inseridas pelos participantes em instrumento de saída do curso presente na Plataforma Moodle. Foram constituídos três núcleos de significação: **Definindo Direitos Humanos, Direitos Humanos para si e para o próximo**, e **(Re)Significando Direitos Humanos após a capacitação**. Os três núcleos compreendem, respectivamente: a educação *em* direitos humanos, ou seja, os conceitos e conteúdos apreendidos; a educação *para* direitos humanos, referente às capacidades, percepção e motivação desenvolvidas; e a reflexão crítica, dos próprios participantes, da mudança de significados e concepções desencadeada pelo processo de capacitação.

No primeiro núcleo **Definindo Direitos Humanos**, pude constatar que as tentativas de conceituação se davam fundamentalmente a partir de princípios formais como a dignidade, a igualdade, os direitos naturais e os direitos fundamentais. Significações menos recorrentes foram aquelas que



deram a esta conceituação um sentido histórico ou processual (no sentido das lutas e conflitos por direitos). Os direitos humanos foram também entendidos como atitudes em relação ao próximo, dentre as quais se destaca o respeito.

No núcleo seguinte, **Direitos Humanos para si e para os outros**, verifiquei que a importância dedicada a estes direitos foi concebida em termos da ampliação de perspectiva e de aumento de conhecimento pessoal. As significações também apontaram para noções de melhora da realidade e de ajuda caritativa ao próximo a partir dos direitos humanos. Em alguns casos, salientou-se a importância da reflexão realizada com vistas a uma prática educativa modificada.

No último núcleo, **(Re)Significando Direitos Humanos após a capacitação**, as significações indicaram a possibilidade de desmistificação do discurso da mídia e do senso comum acerca dos direitos humanos a partir da capacitação. Para alguns participantes, esta proporcionou novos saberes, ou ao menos a ampliação e aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre o tema. O curso é visto como mobilizador para a luta por direitos e como responsável por novas atitudes e sensibilidade frente a violações.

Na análise internúcleos, cheguei a dois perfis predominantes de significação, quais sejam: a) **um perfil formalista**, que concebe os direitos humanos de modo abstrato e formal, significando o processo de capacitação a partir dos conhecimentos apreendidos e ampliados; b) **um perfil assistencialista**, que concebe os direitos humanos como atitudes em relação ao próximo (destacando-se o *respeito*), significando a capacitação a partir das ações a serem desenvolvidas, ainda que estas sejam descontextualizadas do estatuto histórico e social destes direitos.

Entendi, finalmente, que tais significações se explicam, em grande medida, pela mediação realizada pelo curso, calcada fortemente nas fontes jurídicas e em uma abordagem pedagógica dos direitos humanos pautada em um universalismo supracultural (RAMOS, 2011).

Acredito que os resultados obtidos e o processo de realização desta pesquisa apontaram para uma possibilidade de interseção entre as discussões concernentes à educação em direitos humanos e a psicologia histórico-cultural

de Vygotsky. Tal interseção se deu aqui pelo conceito de **significação**, ou seja, pela ideia de interdependência entre significado e sentido.

A discussão realizada por Vygotsky sobre a linguagem (1993, 2008, 2009) e, mais especificamente, sobre o significado e o sentido, podem colaborar no entendimento da efetiva apropriação destes direitos, tema abordado nesta pesquisa. Considere-se mais uma vez que, para além do seu estatuto legal ou institucional, os direitos humanos possam ser interpretados um como um sistema de signos significativo nas sociedades ocidentais modernas. Sua apropriação passa, portanto, pelo processo de internalização, ou seja, pela passagem das suas operações externas - definidas em seus estatutos, valores e significados - para uma autorregulação interna dos indivíduos. O sujeito ativo dos direitos humanos, pela perspectiva vygotskiana, pode ser caracterizado como aquele que os ressignificou e pode, a partir deles, desencadear novos sentidos, que podem, por sua vez, levar a novas práticas.

Obviamente este processo não se dá automaticamente. É preciso considerar que o significado dos direitos humanos, mesmo quando considerado apenas em sua dimensão interpessoal, não goza da objetividade de conceitos mais simples. A perspectiva expressada na Declaração de 1948 e demais documentos das Nações Unidas é apenas uma daquelas consideradas em nosso meio social. Disputa seu significado com aquelas, por exemplo, das perspectivas religiosas, dos órgãos de repressão do Estado, da opinião pública e da mídia sensacionalista. É ainda uma zona instável, na qual é complicado estabelecer e propagar princípios comuns, uma vez que estes são provisórios e estão em permanente reconstrução, sendo estabelecidos apenas como ponto de referência para se visualizar certos processos e para se fomentar a discussão. Não são poucos autores (SANTOS, 1997; CANDAU, 2008; RAMOS, 2011), inclusive, que se posicionam de modo contrário à disseminação de princípios ou valores universais quanto à educação em direitos humanos, localizando-a não como instrumento supracultural para a produção do consenso permanente, mas sim da diferença.

Vygotsky salienta que a instrução ou a escolarização estão implicadas em processos de ressignificação. A educação pode colaborar, baseando-se nessa premissa, para a difusão de uma perspectiva científica e mobilizadora no

que tange aos direitos humanos, que reflita assim o seu acúmulo histórico e suas contradições, seja no campo teórico ou prático. As políticas de educação em direitos humanos adotadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas, bem como a importância dedicada à capacitação de educadores, faz sentido frente a este referencial. Afinal, se os processos educacionais são interativos, e se o desenvolvimento é dependente da qualidade da mediação realizada, nada mais natural do que instruir antes os educadores para a posterior promoção e desenvolvimento dos direitos humanos no espaço escolar.

Contudo, as significações aqui expostas, obtidas após um processo de capacitação de educadores, apontam em minha avaliação para a necessidade de reflexão sobre a mediação e a abordagem pedagógica propostas pelas políticas educacionais nesta área. Chama a atenção, por exemplo, que na proposta de mediação aqui realizada, que se refletiu obviamente nas significações obtidas, o papel das emoções ou da sensibilização para a temática tenha sido relegado a um segundo plano, em benefício da divulgação de princípios jurídicos formais. Tendo em vista meu já citado papel neste processo, esta constatação tem o caráter aqui de *mea culpa*, e não de crítica.

Hunt (2005, 2009) postulou que a grande potencialidade dos direitos humanos está na propagação de determinada sensibilidade ou estado emocional com eles compatível. Tal ideia me parece próxima à concepção de Vygotsky de que o desenvolvimento ocorre também no campo das emoções com base na interação com determinados signos e atividades culturais.

Ilustrativa dessa ideia é a proposição de Hunt, citada anteriormente, de que os romances epistolares e os relatos de tortura do século XVIII desenvolveram nas mentes individuais - inclusive com um sentido fisiológico, de mudança cerebral - formas superiores de emoções que resultariam nas declarações de direitos ainda naquele século. Ainda que possua um caráter por vezes ensaístico, estes trabalhos da autora parecem exemplificar e endossar muito bem a concepção de emoções de Vygotsky, bem como a unidade entre corpo e alma emprestada de Espinoza. Hunt, aparentemente sem conhecimento da psicologia histórico-cultural, acabou por estabelecer uma proposta filogenética e ontogenética de se tratar os direitos humanos.

A educação em direitos humanos, por essa orientação, precisa então estar articulada com o desenvolvimento da sensibilidade. A referência à vivência, às dificuldades concretas enfrentadas, aos problemas existentes e ao sentimento pelo outro que podem efetivamente mobilizar educadores para o conhecimento e para a ação. O significado dos direitos humanos, em disputa no campo político, também é negociado e modificado pelas emoções e afetos de quem pretende estudá-los.

No que diz respeito a aspectos mais objetivos da capacitação de educadores em direitos humanos, julgo ser necessário também repensar algumas políticas educacionais do Ministério da Educação - MEC frente aos objetivos da educação em direitos humanos, referenciados pela 3ª edição do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH (BRASIL, 2010) e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (Brasil, 2009). Certamente estes dados aqui apresentados, obtidos a partir de apenas uma experiência de mediação, não são conclusivos neste aspecto, mas possibilitam algumas reflexões.

É um fato que as políticas de capacitação em direitos humanos do Ministério da Educação - MEC visam fornecer instrução a talvez dezenas de milhares de professores, em centenas de municípios, em contextos sociais por vezes absolutamente diversos e com pouca relação comum. Do mesmo modo, a mediação realizada pelas capacitações do gênero se dá em períodos curtos de tempo (poucos meses), tendo que se adaptar à rotina profissional dos educadores, que participam deste processo ao mesmo tempo em que cumprem seus compromissos profissionais.

É mesmo possível, sob esta perspectiva, atender objetivos que visam não só a transmissão de conhecimentos, mas igualmente o desenvolvimento de valores e práticas referenciadas, sem contar com a formação do sujeito de direitos atuante nas questões e violações que perpassam situações concretas? Não se estaria indo além das próprias possibilidades do modelo de educação em direitos humanos adotado atualmente?

Não que este não tenha suas potencialidades. A despeito da generalização que expressei nos núcleos de significação, os dados

demonstram que a capacitação despertou participantes para a temática, acrescentou conhecimentos na área, mobilizou posturas de respeito ao próximo, trouxe reflexões sobre a própria prática educativa. Não são resultados totalmente desconsideráveis, e o tom do discurso produzido indica educadores satisfeitos com o que aprenderam e mais cientes das questões relativas aos direitos humanos. O que seria salutar, portanto, é entender as limitações deste modelo de capacitação, bem como ajustar (talvez revendo a própria centralidade ou protagonismo que este tipo de capacitação ocupa no PNDH e no PNEDH) os objetivos pretendidos com este tipo de política educacional.

Espero assim que a presente análise possa contribuir, modestamente, com pesquisas voltadas à educação em direitos humanos, e mais especificamente à capacitação de educadores na temática. Creio que sua importância fundamental dentro do campo dos direitos humanos foi fugir do enfoque estrutural de políticas educacionais, centradas apenas nas ações realizadas, metas atingidas e na amplitude geográfica e números de participantes formados, para centrar sua atenção naquilo que se construiu ou se ressignificou em termos de pensamento. Nesse sentido, também espero que mais pesquisas (ou mesmo análises de resultados por parte dos proponentes ou do Estado) sobre cursos de educação em direitos humanos centrem suas atenções na dimensão das significações, a fim de possibilitar um diálogo com os dados aqui obtidos.

Finalmente, creio que não existe nenhum modelo definitivo para a educação em direitos humanos. Penso que as significações aqui levantadas podem eventualmente contribuir para a definição de novas metodologias para a capacitação de educadores na temática. Da minha parte, acredito que propostas futuras devem se centrar mais na dimensão dos problemas, relações e vivências concretas do ambiente e da comunidade escolar, para então propor um diálogo com a dimensão conceitual e legal destes direitos.

Creio ser necessário, ainda, priorizar a sensibilização para os direitos humanos em relação aos princípios abstratos, substituindo, em certa medida, os artigos jurídicos e os documentos legais por manifestações artísticas, narrativas e histórias que remetam à temática. Disse Vygotsky que "nenhuma pregação moral educa tanto quanto uma dor viva, um sentimento vivo"

(VYGOTSKY, 1999, p. 384). Se o domínio das emoções e dos afetos se colocam como imprescindíveis para a educação formal de modo geral, ainda mais necessário é à educação em direitos humanos. Tais mudanças, se adotadas, exigirão uma nova organização, um novo perfil de aplicação do curso, novas metodologias e novos recursos didáticos a serem utilizados.

Contudo, reitero aqui que trato desta questão do ponto de vista pessoal, de alguém que se coloca a disposição para continuar participando de ações educacionais do gênero. De modo geral, torço para que este trabalho possa contribuir com múltiplas e diversas iniciativas para a discussão e promoção da educação em direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, S. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 5-20, mar. 2010.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-45, jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

ARAÚJO, U. F. de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n.2, maio/ago. 2008.

ARENDT, H. **Poder e Violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

BENEVIDES, M. V. Os direitos humanos como valor universal. **Lua Nova**, São Paulo, n. 34, p. 179-88, 1994.

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. SILVEIRA, R. M. G *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, L. C (org.). **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BOBBIO, N.; BOVERO, M. **Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p. 777-798, especial out. 2005.

BOURDIEU, P. A opinião pública não existe. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH/PR, 2010.

BRESSER PEREIRA, L. C. Cidadania e *Res Pública*: a emergência dos direitos republicanos. **Revista de Filosofia Política - Nova Série**, vol.1, p. 99-144, 1997.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R. M. G *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, J. S. F. de *et al.* Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez. 2004.

CARVALHO, J. S. F. de. Uma idéia de formação continuada em educação e direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CHAUÍ, M. Janela da Alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

COMPARATO, F. K. **A afirmação história dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2008.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. G *et al.* **Educação em Direitos**



**Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: Algumas Hipóteses para uma Leitura Pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

ELIAS, N. **O processo civilizador, uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1998.

EMERSON, C. O mundo exterior e o discurso interior: Bahktin, Vygotsky e a internalização da língua. In: DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FINN, K. Direito à Diferença: um convite ao debate entre universalismo e multiculturalismo. In: PIOVESAN, F (org.). **Direitos Humanos**. Curitiba: Juruá, 2006.

FLORES, J. H. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREITAS, M. de F. Q. de. (In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos e transformação social: aproximações entre as Psicologias Sociais da Libertação e Comunitária. **Psico**. v. 36, n.1. p. 47-54, jan./abr. 2005.

HUNT, L. O Romance e as Origens dos Direitos Humanos: interseções entre História, Psicologia e Literatura. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 21, n. 34, p. 267-289, jul. 2005.

\_\_\_\_\_. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KOERNER, A. Ordem política e sujeito de direito no debate sobre Direitos Humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 57, p. 87-111, 2002.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

\_\_\_\_\_. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 55-65, ago. 1997 .

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUÑO, A. E. P. **Los Derechos Fundamentales**. Madri: Tecnos, 1995.

MAIA, L. M. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. SILVEIRA, R. M. G *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Status e Classe Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

MAUÉS, A; WEYL, P. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. SILVEIRA, R. M. G *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MELLO, S. V. de. Cinco questões sobre direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 173-80, 1º sem. 2004.

MÉNDEZ, E. G. Origem, sentido e futuro dos Direitos Humanos: reflexões para uma nova agenda. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 07-19, 1º sem. 2004.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a Educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NEWMAN, F.; L. HOLZMAN. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygostky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de, OLIVEIRA, M. K de & DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A (org.). **Afetividade na Escola - Alternativas Teóricas e Práticas.** São Paulo: Summus, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação de Viena.** Rio de Janeiro: UNIC, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: UNIC, 2000.

PINHEIRO, P. S. Os sessenta anos da Declaração Universal: atravessando um mar de contradições. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, ano 5, n. 9., p.77-87, dez. 2008.

PINHEIRO, C. de M. Tolerância e respeito à alteridade em uma educação democrática. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T (org.). **Educação e Alteridade.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PIOVESAN, F. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 20-47, 1º sem. 2004.

POOLE, H. *et al.* **Direitos Humanos: referências essenciais.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

RAMOS, A. H. Educação em direitos humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, p. 191-213, jan./abr. 2011.

RIFIOTIS, T. Direitos Humanos: Sujeitos de direitos e direitos do sujeito. SILVEIRA, R. M. G *et el.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ROSA, A.; MONTERO, I. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SACRISTÁN, J. G. A cultura e a formação para a cidadania democrática. In: \_\_\_\_\_. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAES, D. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista**, São Paulo, nº 16, p. 9-38, mar. 2003.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (org.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1992.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: Mcgraw Hill, 2006.

SANTOS, B. de S.. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 106-24, 1997.

SEGATO, R. L. Antropologia e Direitos Humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 207-236, abr. 2006.

SCHILLING, F. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Univ. Psychol.**, Bogotá, v. 7, n. 3, p. 691-700. set-dez 2008.

SILVEIRA, R. M. G *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TOSI, G. Direitos Humanos: uma retórica vazia. **Revista Symposium**, Rio de Janeiro, ano 3, número especial, p. 47-59, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. História e atualidade dos direitos do homem. In: NEVES, P. S. da C.; RIQUE, C. D. G.; FREIRAS, F. F. B (orgs.). **Polícia e Democracia**: desafios à educação em direitos humanos. Recife: Gajop, 2002.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VIOLA, S. E. A. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina.  
SILVEIRA, R. M. G *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1993, v.2.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

ZENAIDE, M. N. T *et al.* **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. vol. 1 e 2. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008.

## APÊNDICES

### GRADE CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

MÓDULOS	CONTEÚDOS		MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
<b>MÓDULO I ORIENTAÇÕES SOBRE O CURSO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do Projeto</li> <li>• Metodologia de aprendizagem Virtual no ambiente MOODLE - AVA</li> <li>• Cronograma de atividades</li> <li>• Processo de Avaliação de aprendizagem no AVA.</li> </ul>		Seminário  Presencial	<b>12 horas</b>
<b>MÓDULO II  DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA</b>	<b>D I R E I T O S  H U M A N O S</b>	Concepção integral e multidimensional dos direitos: contextualização histórica, social e política e marcos jurídicos, políticos e filosóficos.	Atividades no MOODLE	<b>20 horas</b>
		Conceitos centrais para a prática de Direitos Humanos: dignidade humana, direitos humanos, direitos das crianças e adolescentes, sociedade e cultura, identidade cultural, igualdade e não discriminação, democracia e convivência democrática.	Atividades no MOODLE	
		Direitos Humanos e transversalidade: identidade e diferença na discussão das políticas educacionais contemporâneas: cultura e diversidade como elementos mediadores da ação docente.	Atividades no MOODLE	
	<b>F</b>	As Diretrizes Curriculares para a formação docente, os Direitos Humanos e os referenciais curriculares nacionais (PCNs): limites e possibilidades para a construção dos conhecimentos	Atividades no MOODLE	

	<p><b>O</b></p> <p><b>R</b></p> <p><b>M</b></p> <p><b>A</b></p> <p><b>Ç</b></p> <p><b>A</b></p> <p><b>O</b></p> <p><b>D</b></p> <p><b>O</b></p> <p><b>C</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>N</b></p> <p><b>T</b></p> <p><b>E</b></p>	necessários ao saber docente em Direitos Humanos.		<b>25 horas</b>
		A reflexão sobre a prática pedagógica de professores desde uma perspectiva dos Direitos Humanos: participação, autonomia e co-responsabilidade na práxis docente.	Atividades no MOODLE	
		Mediação pedagógica na prática docente em e para os Direitos Humanos: igualdade, diferença e diversidade: elementos constituintes de uma prática docente em Direitos Humanos.	Atividades no MOODLE	
		Reflexão sobre os saberes, as práticas educativas e as metodologias para a ação docente no campo dos Direitos Humanos: saberes docentes do educador/a em Direitos Humanos.	Atividades no MOODLE	
		Educar em Direitos Humanos: do que estamos falando?	Atividades no MOODLE	
<p><b>MÓDULO III –</b></p> <p><b>DIREITOS</b></p> <p><b>HUMANOS E OS</b></p> <p><b>MATERIAIS</b></p> <p><b>DIDÁTICOS</b></p>	<p><b>ÉTICA,</b></p> <p><b>ETNOCENTRISMO</b></p> <p><b>E DIREITOS</b></p> <p><b>HUMANOS</b></p>	Reflexão sobre os mecanismos de produção e reprodução de preconceitos e violação de direitos nos materiais didáticos.	Atividades no MOODLE	<b>20 horas</b>
		Princípios éticos necessários à construção da cidadania e promoção e valorização dos Direitos Humanos nos livros didáticos.	Atividades no MOODLE	
		Percepção das diversidades e veiculação de estereótipos e preconceitos nas imagens, ilustrações e textos: como se materializa a violação de Direitos Humanos.	Atividades no MOODLE	

		<p><b>Programa Nacional do Livro Didático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias e recursos para a articulação de conteúdos à transversalidade dos Direitos Humanos.</li> <li>- Avaliação pedagógica das obras e os Direitos Humanos: limites e possibilidades.</li> </ul>	Atividades no MOODLE	
<b>MÓDULO IV – DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO</b>	<b>Diversidade cultural, Direitos Humanos e visão planetária:</b>	Experiências de aprendizagem oferecidas na escola: reprodução ou emancipação?	Atividades no MOODLE	<b>20 HORAS</b>
	<b>Currículo e práticas pedagógicas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos éticos, críticos e políticos na aprendizagem em e para os Direitos Humanos.</li> <li>-Transversalidade cidadã: educadores e educandos como sujeitos do ato educativo.</li> <li>-Temas geradores e os contextos geradores no currículo de uma educação em e para os Direitos Humanos.</li> <li>-Saberes necessários para a prática pedagógica em Direitos Humanos: saberes teóricos e ligados à prática.</li> <li>-Metodologia de projetos e os Direitos Humanos: possibilidade concreta?</li> </ul>	Atividades no MOODLE	
	<b>Currículo formal, currículo em ação e Direitos Humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Intencionalidade educativa enunciada e o subliminar no ato educativo: aprendizagens relevante para promoção ou negação de direitos</li> <li>-Tranversalidade e complexidade do real</li> <li>-A divisão social do conhecimento, a hierarquia de saberes e a natureza seletiva da escola</li> <li>- Os limites e as possibilidades de propostas educativas focadas nos Direitos Humanos.</li> </ul>	Atividades no MOODLE	



	<b>Concepção emancipadora de currículo</b>	<p>- Conhecimentos a serem ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento: espaços tempos de vivência e realização de Direitos Humanos.</p> <p>- Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, saber-poder, representação e multiculturalismo: categorias centrais para um currículo em e para os Direitos Humanos.</p> <p>- Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na prática de Direitos Humanos: possibilidades cognitivas para compreensão e realização dos direitos e práxis pedagógica.</p>	Atividades no MOODLE	
<b>MÓDULO V – DIREITOS HUMANOS E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</b>	<b>Democracia, Direitos Humanos, Cidadania e comunidade escolar</b>	-Princípios norteadores de um planejamento dialógico. Mecanismos de participação efetiva dos segmentos escolares na construção do projeto	Atividades no MOODLE	<b>20 HORAS</b>
		-A gestão democrática da escola e as experiências de produção coletiva: a participação democrática na instituição educacional.	Atividades no MOODLE	
		-Convivência democrática e respeitosa entre os sujeitos e prevenção às violações dos Direitos Humanos.	Atividades no MOODLE	
	<b>Projeto Político-Pedagógico</b>	-Implicações dos temas e práticas de Direitos Humanos e a construção do projeto político pedagógico: afirmação de conceitos relacionados à qualidade de escola, concepção de homem e de sociedade e formas de avaliação. O PPP na perspectiva de uma educação para os Direitos Humanos e a cidadania.	Atividades no MOODLE	

<b>MÓDULO VI</b>  <b>DIREITOS HUMANOS E AMBIENTE ESCOLAR</b>	<b>Diferença, desigualdade e diversidade</b>  <b>na escola - produção do fracasso e do sucesso</b>	<p>-A dimensão pedagógica, comunitária, administrativa e financeira da escola e os Direitos Humanos.</p> <p>- Dinâmica escolar: respeito e valorização das diferenças e combate ao preconceito e à discriminação com base na raça/etnia, relações de gênero, linguagem, religião, política ou opinião, origem nacional, geracionais, condições físicas ou mentais, entre outras.</p> <p>-A experiência individual como possibilidade educativa: valores, crenças e atitudes.</p>	Atividades no MOODLE	<b>48 HORAS</b>
	<b>Escola, participação e emancipação social</b>	<p>-Escola como tempo e espaço de realização de Direitos Humanos e de promoção e valorização da diversidade</p> <p>-Relações Pedagógicas Participativas.</p>	Atividades no MOODLE	
	<b>Possibilidades concretas da práxis de Direitos Humanos nas escola : estratégias para introdução e gestão das questões de Direitos Humanos</b>	<p>-Temas, conteúdos, metodologias, recursos materiais e didáticos, segundo os níveis e modalidades da educação brasileira.</p> <p>-Estruturando aulas</p> <p>-Atividades artístico-culturais</p> <p>- Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos</p> <p>-Abordagens lúdico-pedagógicas dos Direitos Humanos</p> <p>- Linhas de ação, atividades permanentes e orientações pautadas por princípios e práticas de Direitos Humanos: seleção de atividades, organização dos espaços e tempos, apropriação de recursos e materiais didáticos e articulação com outras instituições e equipamentos sócio-</p>	Atividades no MOODLE	

		<p>culturais da cidade.</p> <p>- Possibilidades educativas para Direitos Humanos: teatro, música, poesia, dança, passeios dirigidos e outras manifestações articuladoras das questões de Direitos Humanos: agir, pensar e sentir.</p>		
<p><b>MÓDULO VII – PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO</b></p>		<p>Plano de Ação Educacional (trabalho final de curso para certificação do/a cursista com proposta de aplicação no ambiente escolar).</p> <p>-Banco de experiências para a sala de aula e outras atividades educativas (de referências bibliográficas e de outros materiais que serviram para a elaboração do Plano de Ação Educacional).</p>	<p>Atividades no MOODLE e presenciais.</p>	<p><b>35 HORAS</b></p>

**EXEMPLO DE DADOS COLETADOS NO AVA-PLATAFORMA MOODLE**  
**PALAVRAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**  
**TURMA T1**

<b>1ª palavra inserida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cidadania</li> <li>- direitos</li> <li>- respeito mútuo</li> <li>- conhecimento</li> <li>- constituição federal</li> <li>- empatia</li> <li>- cidadania</li> <li>- experiência</li> <li>- necessidade</li> </ul>
<b>2ª palavra inserida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- democracia</li> <li>- deveres</li> <li>- necessidade</li> <li>- esclarecimento</li> <li>- educação</li> <li>- solidariedade</li> <li>- dignidade</li> <li>- sensibilidade</li> <li>- atualidade</li> </ul>
<b>3ª palavra inserida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diversidade</li> <li>- sociedade</li> <li>- aprendizado de valores</li> <li>- prática</li> <li>- assegurar</li> <li>- respeito</li> <li>- valores morais</li> <li>- conhecimento</li> <li>- humanidade</li> </ul>

**EXEMPLO DE DADOS COLETADOS NO AVA-PLATAFORMA MOODLE**  
**RESPOSTAS AS QUESTÕES DO INSTRUMENTO DE SAÍDA DO CURSO**  
**TURMA T1**

Participante	Respostas
P1	<p><i>1 - O que são os Direitos Humanos e qual o significado deles para você?;</i></p> <p>Os direitos Humanos estão relacionados a dignidade humana. É o direito do cidadão usufruir e fazer com que respeitem seus direitos. Os direitos humanos foram criados para assegurar a igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Alguns deles são: o direito a vida, direito a moradia, direito a saúde, direito a educação, direito das mulheres etc. Percebo que a importancia dos direitos humanos está no resgate que ele propõem na cidadania e na dignidade do ser humano. Por isso a importancia em divulga-lo, e trabalhar ocm estrategias para que de fato eles sejam efetivados.</p> <p><i>2- Você avalia que o curso foi importante para você? Por quê?;</i></p> <p>Sim, o curso possibilitou a reflexão e conhecimento sobre o tema educação em direitos humanos.</p> <p><i>3 - Sua concepção de Direitos Humanos, bem como o valor que você dá a eles, mudou com a sua participação no curso? Se sim, de que forma?.</i></p> <p>sim, procuro assegurar meus direitos bem como compartilhar as informações a respeito deles com as pessoas que estão a minha volta.</p>
P2	<p><i>1 - O que são os Direitos Humanos e qual o significado deles para você?;</i></p> <p>São critérios de respeito e humanização nas ações humanas individuais e coletivas. É notório que sua existência assegura e amplia a convivência humana de forma mais pacífica e pautada no respeito as individualidades e coletividades. Em minha experiência de convívio social, me ajudam no constante questionamento em relação às minhas atitudes e sobre o modo como minhas ações podem ou não ferir o acesso de outras pessoas às mesmas condições de cidadania e emancipação.</p> <p><i>2- Você avalia que o curso foi importante para você? Por quê?;</i></p>

	<p>Absolutamente positivo, pois por meio das leituras, discussões e sistematizações propostas, pude verificar a gradual e constante ampliação de minhas perspectivas de leitura de mundo, especialmente no que diz respeito às motivações e os desdobramentos das políticas voltadas aos Direitos Humanos.</p> <p><i>3 - Sua concepção de Direitos Humanos, bem como o valor que você dá a eles, mudou com a sua participação no curso? Se sim, de que forma?.</i></p> <p>Sim. Antes de minha participação no curso, meus conhecimentos e posicionamentos sobre os DHs eram basicamente pautados em ideias provenientes das mídias que circulam mais corriqueiramente, como jornais, revistas e TV. Após ter acesso a estímulos relacionados à temática dos DHs provenientes de estudos especificamente voltados para essa área, consegui construir noções mais consistentes a respeito de vários pontos relacionados com questões de Direitos Humanos.</p> <p>Além disso, as atividades de reflexão e articulação propostas pela equipe do curso fomentaram uma visão bastante profunda e relevante das questões relacionadas aos DHs em diferentes esferas e níveis de atuação social.</p> <p>Foi realmente bastante edificante e construtivo!</p>
P3	<p><i>1 - O que são os Direitos Humanos e qual o significado deles para você?;</i></p> <p>Direitos Humanos é tudo o que engloba os meus atos e os atos do próximo, de modo que cada qual respeite o seu limite e o limite do outro, tornando-se seres humanos responsáveis por uma convivência sadia e sem conflitos gerados por preconceito ou violação à respeito do outro. Para mim os Direitos Humanos possuem grande importância para perceber o mundo e a sociedade ao meu redor de forma abrangente e com maior respeito, além de contribuir para as relações dentro de sala de aula.</p> <p><i>2- Você avalia que o curso foi importante para você? Por quê?;</i></p> <p>Sim. Pois todo o conhecimento que temos acesso é válido para a formação própria e dos alunos, bem como a participação no meio escolar.</p> <p><i>3 - Sua concepção de Direitos Humanos, bem como o valor que você dá a eles, mudou com a sua participação no curso? Se sim, de que forma?.</i></p> <p>Com certeza. Antes, minha visão era um tanto preconceituosa mediante determinadas situações e após um contato mais amplo e eficaz com os Direitos Humanos, pude perceber e tomar consciência que as pessoas não têm razão para fomentar</p>

	<p>o preconceito, pois todos precisam ser respeitados dentro da sua maneira de viver e de agir, mas é claro, desde que não ultrapassem os limites da boa convivência em sociedade.</p>
P4	<p><i>1 - O que são os Direitos Humanos e qual o significado deles para você?;</i></p> <p>Direitos Humanos são os direitos fundamentais do ser humano, e é importante que nossa sociedade seja estruturada tomando como base esses direitos.</p> <p><i>2- Você avalia que o curso foi importante para você? Por quê?;</i></p> <p>Sim, pois sempre que possível devemos adquirir conhecimentos, e a área de DH pode ser muito utilizada em vários momentos de nossa atuação.</p> <p><i>3 - Sua concepção de Direitos Humanos, bem como o valor que você dá a eles, mudou com a sua participação no curso? Se sim, de que forma?.</i></p> <p>Não, já tinha uma idéia, e minha concepção continuou a mesma.</p>
P5	<p><i>1 - O que são os Direitos Humanos e qual o significado deles para você?;</i></p> <p>É um assunto que nos faz refletir sobre o ser humano, suas necessidades e como podemos fazer a diferença na vida das pessoas que estão ao nosso redor. Quando podemos ser úteis para os outros nos sentimos em paz, é muito importante para o nosso crescimento e daqueles que fazem parte da nossa vida.</p> <p><i>2- Você avalia que o curso foi importante para você? Por quê?;</i></p> <p>Sim, pois consegui olhar de maneira mais humana as necessidades dos outros e principalmente saber que é possível ajudar para que aconteçam mudanças.</p> <p><i>3 - Sua concepção de Direitos Humanos, bem como o valor que você dá a eles, mudou com a sua participação no curso? Se sim, de que forma?.</i></p> <p>Com certeza, nunca tinha parado para pensar na importância desse assunto para a vida das pessoas. Através do curso fiquei mais atenta sobre este assunto.</p>
P6	<p><i>1 - O que são os Direitos Humanos e qual o significado deles para você?;</i></p> <p>Direitos Humanos constituem todo e qualquer direito que uma pessoa pode ter para ser reconhecida como ser humano. Abrange todos os setores de sua vida, desde os direitos básicos como alimentação, moradia e saúde, até aqueles relacionados à</p>

	<p>sua cultura e ao ambiente em que vivem, como o respeito e a valorização de suas características próprias. Em síntese, Direitos Humanos podem ser definidos como essenciais na atualidade, para que possa ocorrer a diminuição de tantos conflitos existentes.</p> <p><i>2- Você avalia que o curso foi importante para você? Por quê?;</i></p> <p>O curso foi muito importante para mim, porque permitiu a formação de um "novo olhar" sobre os mais diferentes aspectos da vida social, pois muitas vezes não somos capazes de reconhecer o outro como um ser humano que tem sentimentos e necessidades como qualquer pessoa, independentemente de sua condição financeira ou de sua cultura.</p> <p><i>3 - Sua concepção de Direitos Humanos, bem como o valor que você dá a eles, mudou com a sua participação no curso? Se sim, de que forma?.</i></p> <p>O curso mudou totalmente a minha percepção acerca dos Direitos Humanos. Anteriormente eu já julgava isso necessário, este foi um dos motivos que me levaram a fazer o curso. Porém, no decorrer das aulas foi possível perceber como este tema é interessante e necessário principalmente quando se trata de educação.</p> <p>Pois é no ambiente escolar que se desenvolvem as primeiras noções de cidadania e respeito ao próximo, reconhecendo suas características próprias e acima de tudo respeitando as características de cada um.</p>
P7	<p><i>1 - O que são os Direitos Humanos e qual o significado deles para você?;</i></p> <p>Direitos humanos são os direitos e liberdades básicos de todos os seres humanos. Direito a educação e saúde pública de qualidade, trabalho digno, a viver com segurança e outros tantos que são citados na Constituição, infelizmente muitas pessoas não tem esses direitos assegurados, cabe a nós que temos consciência desses direitos instruí-los quanto aos seus direitos.</p> <p><i>2- Você avalia que o curso foi importante para você? Por quê?;</i></p> <p>O curso foi e continuará sendo importante, pois todo conhecimento que adquirimos é valioso seja na atuação profissional ou até mesmo no ambiente familiar.</p> <p><i>3 - Sua concepção de Direitos Humanos, bem como o valor que você dá a eles, mudou com a sua participação no curso? Se sim, de que forma?.</i></p> <p>Sempre fui de pressar pelos meus Direitos e desta forma pelos Direitos das demais pessoas. O curso trouxe a tona</p>



	conhecimentos que estavam adormecidos, talvez, fazendo com que refletisse mais acerca do tema.
P8	<p><i>1 - O que são os Direitos Humanos e qual o significado deles para você?;</i></p> <p>A expressão Direitos Humanos é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Sem esses direitos a pessoa não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. Todos seres humanos devem ter assegurados, desde o nascimento, as condições mínimas necessárias para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar. É a esse conjunto que se dá o nome de direitos humanos.</p> <p>Assim os direitos humanos correspondem a necessidades essenciais da pessoa humana, para que a pessoa possa viver com dignidade, pois a vida é um direito humano fundamental. E para preservar a vida todos tem que ter direito a alimentação, a saúde, a moradia, a educação, e tantas outras coisas.</p> <p><i>2- Você avalia que o curso foi importante para você? Por quê?;</i></p> <p>Estudar Direitos Humanos pode parecer à primeira vista um complicado envolvimento com leis, artigos, incisos, parágrafos, doutrina, jurisprudência etc. é forçoso reconhecer, que o estudo do Direito parece extremamente árido para todos quantos não o elegeram como profissão. Entretanto, a dimensão dos Direitos Humanos é extremamente relativa, existindo na medida em que positiva, ou seja, transforma em normas, os direitos alcançados pela humanidade no curso de sua existência.</p> <p><i>3 - Sua concepção de Direitos Humanos, bem como o valor que você dá a eles, mudou com a sua participação no curso? Se sim, de que forma?.</i></p> <p><i>3 - Sua concepção de Direitos Humanos, bem como o valor que você dá a eles, mudou com a sua participação no curso? Se sim, de que forma?.</i></p> <p>Sim, o curso trouxe um leque de possibilidades práticas onde os Direitos Humanos passaram a fazer sentido, não em teorias sem fim, mas, de formas simples e cotidianas, principiando em uma concepção prática de um assunto aparentemente abstrato, mas, que ao contrario do que parece é muito bom e gratificante quanto aos seus objetivos de ser estudado, trabalhado e aplicado</p>